

Konstruktion beruflicher Zukunft

Systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010
vorgelegt von
Christiane Schuchardt-Hain (geb. Schuchardt)
aus
Dortmund

Dezember 2017

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2017 unter folgendem Titel
„Konstruktion beruflicher Zukunft. Systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung“ angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Kersten Reich

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Stefan Neubert

Tag der Disputation: 16.05.2018

Für meine Familie

„Unsere Wünsche sind Vorgefühle der Fähigkeiten, die in uns liegen, Vorboten desjenigen, was wir zu leisten imstande sein werden. Was wir können und möchten stellt sich unserer Einbildungskraft außer uns und in der Zukunft dar; wir fühlen eine Sehnsucht nach dem, was wir schon im Stillen besitzen. So verwandelt ein leidenschaftliches Vorausergreifen das wahrhaft Mögliche in ein erträumtes Wirkliches.“

Johann Wolfgang von Goethe

„Das Leben, das wir führen wollen, können wir selber wählen. Also los, schreiben wir Geschichten, die wir später gerne erzählen!“

Julia Engelmann Zitat Poetry-Slam, 2014

„Wer immer wir auch waren, lass mal werden, wer wir sein wollen.“

Julia Engelmann Zitat Poetry-Slam, 2014

„Ihr fragt mich, was ich werden will,
ihr sagt mir, es wird jetzt langsam Zeit.
Aber ich weiß doch nicht mal, wer ich bin!
Ich fühle mich noch nicht bereit!“

Julia Engelmann Zitat Poetry-Slam, 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Vorüberlegungen/aktuelle Relevanz	1
1.2	Hinführung zum Thema/Fragestellung	2
1.3	Zielsetzung der Arbeit: Konstruktion eines Coachingmodells zur beruflichen Erstorientierung und Evaluierung praktischer Umsetzungsmöglichkeiten	5
1.4	Theoretischer Rahmen.....	7
1.5	Aufbau der Arbeit.....	8
Teil I: Theoretische Grundlagen		13
2	Beratung zur beruflichen Erstorientierung im Spannungsfeld zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule und dem individuellen Unterstützungsbedarf von SchülerInnen.....	14
2.1	Die Entwicklung der Berufsberatung	15
2.1.1	Die Geschichte der Berufsberatung in den USA	16
2.1.2	Die Entwicklung der Berufsberatung in Deutschland	18
2.2	Berufs- und Laufbahnberatung in der postmodernen Arbeitswelt	23
2.2.1	Besonderheiten der postmodernen Arbeitswelt.....	23
2.2.2	Die Problematik der beruflichen Erstorientierung in der postmodernen Arbeitswelt.....	27
2.3	Berufliche Erstorientierung im Übergang vom Jugendalter in das frühe Erwachsenenalter	31
2.3.1	Entwicklungsaufgaben im Jugend- und im jungen Erwachsenenalter	32
2.3.2	Der Übergang vom Jugendalter zum Erwachsenenalter als normative Krise	35
2.3.3	Die Entwicklungsaufgaben aus konstruktivistischer Sicht	36
2.4	Aktuelle Studien zur Qualität aktueller Beratungsangebote zur beruflichen Erstorientierung in der Oberstufe aus Sicht der SchülerInnen.....	39
2.4.1	Beratungssituation in der Oberstufe – Ergebnisse empirischer Studien in Deutschland.....	39
2.4.2	Erwartungen und Erfahrungen von SchülerInnen und AbiturientInnen an berufliche Orientierung in der Schule	43

3	Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik als theoretischer Bezugsrahmen eines Coachings zur beruflichen Erstorientierung	48
3.1	Die Relativität der Wirklichkeit	50
3.2	Beziehungswirklichkeit und Beziehungsqualität in ihrer Relevanz für den Prozess der beruflichen Orientierung	53
3.2.1	Beziehungswirklichkeit	54
3.2.2	Beziehungsqualität.....	56
3.3	Die Unterscheidungsperspektiven Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion	62
3.3.1	Konstruktion: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“	62
3.3.2	Rekonstruktion: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“	63
3.3.3	Dekonstruktion: „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit“	64
3.3.4	Konstruktion – und wieder: „Wir erfinden unsere Wirklichkeit!“	67
3.3.5	Das Zusammenspiel von Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion in der praktischen Coachingarbeit zur beruflichen Orientierung und die Bedeutung relevanter Einflussfaktoren	67
3.3.6	Grenzen der Konstruktion	81
3.4	Was ein Coaching berücksichtigen soll: Symbolwelten, Imaginationen, reale Ereignisse.....	83
3.4.1	Das Symbolische	83
3.4.2	Das Imaginäre	89
3.4.3	Das Reale	94
3.4.4	Das Zusammenspiel der Ressourcen Symbolisches, Imaginäres und Reales in der praktischen Coachingarbeit	97
3.5	Die drei Rollen: Beobachter/Teilnehmer/Akteur	101
3.5.1	Die Rolle des Beobachters.....	101
3.5.2	Die Rolle des Teilnehmers	104
3.5.3	Die Rolle des Akteurs.....	106
3.5.4	Das Zusammenspiel der drei Rollen Beobachter, Teilnehmer und Akteur in der praktischen Coachingarbeit	107
3.6	Lernen und Lehren als konstruktiver Prozess	110
3.6.1	Fünf Stufen des Lernens	111

3.6.2	Didaktische Grundhaltung	112
3.6.3	Kriterien der Prozessgestaltung	113
3.6.4	Viabilität	115
3.6.5	Methodische Prinzipien: Methodenvielfalt, Methodeninterdependenz, Methodenkompetenz.....	116
4	Berufswahltheorien und ihre Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen eines Coachings zur beruflichen Erstorientierung	119
4.1	Berufswahl als kongruenzorientierter Prozess: Parsons (1909) und Holland (1985)	121
4.2	Berufswahl als Zuweisungsprozess/Allokation: Daheim (1970).....	128
4.3	Die entwicklungstheoretischen Ansätze: Ginzberg (1951), Super (1963) und Gottfredson (1981)	132
4.4	Berufswahl als sozialer Lernprozess: Krumboltz (1979).....	144
4.5	Berufswahl als Entscheidungsprozess: Ries (1970).....	152
4.6	Berufswahl als Interaktionsprozess: Lange (1973, 1978)	156
4.7	Zusammenfassung traditioneller Ansätze zu einem Rahmenmodell: Bußhoff (1989)	157
4.8	Neuere Ansätze im Rahmen der Berufswahlforschung	160
4.8.1	Theorie der Übergänge in der beruflichen Entwicklung: Zihlmann (2009) und Bußhoff (2009)	161
4.8.2	Konstruktivistische Laufbahntheorie (auch im Sinne eines ‚Life- Designing‘): Savickas (2002 und 2011)	164
	Teil II: Konzeptentwicklung – Auf dem Weg zu einem systemisch- konstruktivistischen Coaching-Modell	170
5	Systemisches Coaching – ein Beratungsformat zur Konstruktion beruflicher Erstorientierung und Entscheidung als Einzel- und als Gruppencoaching	171
5.1	Coaching – was ist das?.....	171
5.2	Systemisches Denken und Handeln als Hintergrundfolie für systemisches Coaching	173
5.3	Orientierungspunkte für ein systemisches Coaching zur beruflichen Orientierung von SchulabgängerInnen	177

5.3.1	Orientierungspunkt 1: Die Coachees sind Teil unterschiedlicher Beziehungssysteme und diese Systeme bzw. unterschiedlichen Kontexte sind im Coaching zu berücksichtigen	179
5.3.2	Orientierungspunkt 2: Die Konstruktionen zur beruflichen Orientierung sind beobachterabhängig. Eine Reflexion und Erweiterung der Beobachterpositionen ermöglicht neue Perspektiven und Handlungsoptionen	182
5.3.3	Orientierungspunkt 3: Respekt und Wertschätzung sind als Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Coach und Coachee unverzichtbar und bestimmen die Beziehungsqualität im Coaching.....	184
5.3.4	Orientierungspunkt 4: Lösungs- und Ressourcenorientierung als Weg aus der Problemkommunikation	187
5.3.5	Orientierungspunkt 5: Die Coachees sind als soziale Systeme nicht von außen instruierbar	190
5.4	Orientierungspunkte für ein systemisches Gruppencoaching im schulischen Kontext	192
5.4.1	Orientierungspunkt 6: Ein Gruppencoaching in der Schule bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Prämisse einer freiwilligen Teilnahme einerseits und der Verpflichtung zur Teilnahme an schulischen Pflichtveranstaltungen andererseits.	193
5.4.2	Orientierungspunkt 7: Ein Gruppencoaching in der Schule ermöglicht eine kreative Vielstimmigkeit und einen erweiterten Resonanzboden für einen gleichberechtigten Austausch.....	195
5.4.3	Orientierungspunkt 8: Eine im Rahmen eines Gruppencoachings konstituierte Gruppe bietet als neues relevantes soziales System eine Vielzahl neuer Ressourcen.....	197
5.4.4	Orientierungspunkt 9: Peer-Erleben erweist sich als spezifischer Nutzen eines systemischen Gruppencoachings zur beruflichen Erstorientierung	199
5.5	Die Rolle der Coaches im systemischen Coaching	201
5.6	Die Rolle der schulinternen TutorenCoaches in einem systemischen Gruppencoaching im schulischen Kontext.....	203
5.7	Exkurs: Coach the Tutor - Die Vorbereitung zum schulinternen TutorenCoach	205

6	Ein systemisch-konstruktivistisches Coaching-Modell zur beruflichen Erstorientierung (Einzelsetting)	208
6.1	Vorbemerkungen	208
6.2	Rahmenbedingungen	210
6.2.1	Inhaltliche Rahmenbedingungen	210
6.2.2	Formale Rahmenbedingungen	213
6.3	Die inhaltliche Struktur des Gesamtprozesses	213
6.4	„Was könnt‘ ich bloß mal werden?“ – Die einzelnen Module im Coachingprozess	217
6.4.1	Modul 1: „Auf den Weg machen“ – Beziehungsgestaltung, Auftragsklärung, Rahmenbedingungen	218
6.4.2	Modul 2: „Auf der Schatzsuche ...“ – Konstruktion und Rekonstruktion des individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils	222
6.4.3	Modul 3: „Neue Wege erkunden und Visionen entwickeln“ – Reflexion möglicher Re- und Dekonstruktionen des individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils unter Einbeziehung des Imaginären	241
6.4.4	Modul 4: „Wer sucht, der findet ...“ – Recherche und Konkretisierung von Umsetzungsstrategien	252
6.4.5	Modul 5: „The World is a Stage!“ – Präsentation des Interessen- und Kompetenzprofils bei der Einübung von Bewerbungssituationen und Abschluss des Coachings	260
6.5	Fallbeispiel Friederike (Name geändert)	263
7	Gruppencoaching im schulischen Kontext	269
7.1	Vorbemerkungen	269
7.2	Pilotprojekt eines systemischen Gruppencoachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung im schulischen Kontext	272
7.2.1	Vorbereitung und strategische Einordnung des Pilotprojekts	273
7.2.2	Das Pilotprojekt – Ergebnisse und Feedbacks der TeilnehmerInnen	275
7.3	Rahmenbedingungen eines Gruppencoachings zur beruflichen Erstorientierung im schulischen Kontext	278
7.4	„Was könnten wir bloß mal werden ...?“ – Der Coachingprozess in fünf Modulen	279

7.4.1	Modul 1: „Zusammen auf den Weg machen...!“ – Beziehungsgestaltung, Auftragsklärung, Rahmenbedingungen.....	280
7.4.2	Modul 2: „Gemeinsam auf der Schatzsuche ...!“ – Konstruktion und Rekonstruktion der individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofile	295
7.4.3	Modul 3: „Miteinander neue Wege erkunden und Visionen entwickeln!“ – Reflexion möglicher Re- und Dekonstruktionen der individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofile	304
7.4.4	Modul 4: „Wenn wir suchen, dann finden wir auch!“ – Recherche und Konkretisierung von Umsetzungsstrategien.....	315
7.4.5	Modul 5: „Let’s present – The World is a Stage!“ – Präsentation der Interessen- und Kompetenzprofils als Rollenspiel zur Bewerbung und Abschluss des Coachings	319
Teil III: Empirische Studie		327
8	Hypothesen und Forschungsfragen	328
8.1	Rahmenbedingungen des Coachings.....	329
8.2	Methoden des Coachings.....	331
8.3	Nutzen des Coachings	335
9	Methodik der Auswertung	340
9.1	Quantitative Untersuchungen	342
9.1.1	Befragungen.....	342
9.1.2	Skalierungsskulpturen	346
9.1.3	Datenauswertung der quantitativen Daten.....	347
9.1.4	Reflexion und Grenzen der Erhebungs- und Auswertungsmethode	348
9.2	Qualitative Untersuchungen	349
9.2.1	Leitfadeninterviews	351
9.2.2	Nachreflexionen/TeilnehmerInnenkommentare der Coachees	354
9.2.3	Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse.....	355
9.2.4	Reflexion und Grenzen der Erhebungs- und Auswertungsmethode	358
10	Einschätzung des Coachingmodells aus der Sicht der SchülerInnen	360
10.1	Rahmenbedingungen des Coachingprozesses (Forschungsfrage I).....	360
10.1.1	Struktur des Coachings (H 1)	361

10.1.2	Berufliche Orientierung im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehungsqualität (H 2)	366
10.2	Methoden des Coachings (Forschungsfrage II)	375
10.2.1	Methoden zur Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken, Schwächen, Werten und Begehren (H 3)	376
10.2.2	Umsetzungsstrategien der Recherche beruflicher Möglichkeiten (H 4)	393
10.2.3	Konkretisierung der Konstruktion beruflicher Identität (H 5)	397
10.2.4	Methodenvielfalt ermöglicht passgenaue Unterstützung (H 6)	402
10.3	Persönlicher und viabler Nutzen des Coachings für die Coachees (Forschungsfrage III)	408
10.3.1	Re/De/Konstruktion von Einflussfaktoren (H 7)	408
10.3.2	Förderung der Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des Selbstbewusstseins (H 8)	417
10.3.3	Förderung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung (H 9)	428
10.3.4	Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess (H 10)	434
10.3.5	Allgemeine Einschätzung zur Nützlichkeit und Viabilität des Coachings (H 11)	443
11	Hypothesenorientierte Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse des Forschungsprozesses	446
12	Fazit und Ausblick: Konstruktion beruflicher Zukunft als ,work in progress‘	453
12.1	Fazit	453
12.1.1	Fragestellung und Entwicklung des Themas	453
12.1.2	Die Ergebnisse	454
12.1.3	,Work in Progress‘	456
12.2	Ausblick	459
	Literaturverzeichnis	462
	Anhang	488
	Anhang 1: Thesen zur Theorie der beruflichen Entwicklung nach Super (Super 1994, 222-224)	489
	Anhang 2: Dimensionen der Berufslaufbahnreife nach Super (vgl. Super 1983, 557)	492
	Anhang 3: Das Pilotprojekt	494

Modul 1	495
Modul 2	498
Modul 3	499
Modul 4	501
Modul 5	503
Modul 6	503
Ergebnisse aus dem Pilotprojekt für die weitere Planung und Umsetzung des Coachingmodells:.....	504
Anhang 4: Online Fragebogen zum Abschluss des Einzelcoachings	506
Anhang 5: Fragebogen zu Beginn des Coachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung an der Anne-Frank-Gesamtschule (Schuljahr 2011/2012)	520
Anhang 6: Fragebogen zum Abschluss des Coachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung an der Anne-Frank-Gesamtschule (Schuljahr 2011/2012)	526
Anhang 7: Leitfadeninterview zur Nachevaluierung der Einzelcoachings	536
Anhang 8: Transkriptionen der Interviews zur qualitativen Untersuchung	539
Interview Nr. 1	540
Interview Nr. 2	546
Interview Nr. 3	553
Interview Nr. 4	565
Interview Nr. 5	572
Interview Nr. 6	581
Interview Nr. 7	589
Interview Nr. 8	595
Interview Nr. 9	604
Interview Nr. 10	615
Interview Nr. 11	622
Anhang 9: Nachreflexion der Coachinggespräche	630
Anhang 10: TeilnehmerInnenkommentar.....	631
Anhang 11: Kategoriensystem	632
Anhang 12: Geschlechtsspezifische Unterschiede	643
Anhang 13: Vorher-Nachher Vergleiche.....	655

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lebensabschnitte des Jugendalters	33
Abbildung 2: Kommunikationsmodell nach Mead	85
Abbildung 3: Imaginäre Spiegelung	90
Abbildung 4: Hexagonales Modell beruflicher Interessen und Umwelten	124
Abbildung 5: ‚Berufslaufbahn als Ergebnis von Zuweisungsprozessen (Allokation) nach Daheim‘	130
Abbildung 6: Abgrenzung Coaching vs. andere Beratungsangebote	173
Abbildung 7: Modell für Systemisches Coaching zur beruflichen Orientierung	178
Abbildung 8: Mögliche Beziehungssysteme	180
Abbildung 9: Rückmeldungen der TeilnehmerInnen während des Pilotprojekts	276
Abbildung 10: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 1	294
Abbildung 11: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 1	294
Abbildung 12: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 2	302
Abbildung 13: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 2	303
Abbildung 14: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 3	312
Abbildung 15: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 3	314
Abbildung 16: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 4	318
Abbildung 17: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 4	319
Abbildung 18: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 5	324
Abbildung 19: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 5	324
Abbildung 20: Datengrundlage	341

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Idealtypen nach Holland	125
Tabelle 2: Übersicht der Inhalte eines Coachingprozesses zur beruflichen (Erst)Orientierung in 5 Modulen	216
Tabelle 3: Kurzdarstellung des Moduls 1	218
Tabelle 4: Kurzdarstellung des Moduls 2	222
Tabelle 5: Kurzdarstellung des Moduls 3	241
Tabelle 6: Kurzdarstellung des Moduls 4	252
Tabelle 7: Kurzdarstellung des Moduls 5	260
Tabelle 8: Kurzdarstellung des Moduls 1	280
Tabelle 9: Kurzdarstellung des Moduls 2	295
Tabelle 10: Kurzdarstellung des Moduls 3	304
Tabelle 11: Feedbackregeln	307
Tabelle 12: Kurzdarstellung des Moduls 4	315
Tabelle 13: Kurzdarstellung des Moduls 4	319
Tabelle 14: Die InterviewpartnerInnen	353
Tabelle 15: Auszug aus dem Kategoriensystem.	357
Tabelle 16: Bewertung der Struktur des Coachings	361
Tabelle 17: Bewertung der zeitlichen Struktur	362
Tabelle 18: Änderungswünsche zur zeitlichen Struktur des Coachings	362
Tabelle 19: Bewertung der inhaltlichen Struktur	362
Tabelle 20: Änderungswünsche zur inhaltlichen Struktur des Coachings	363
Tabelle 21: Bewertung der Themen	363
Tabelle 22: Bewertung der Beziehungsqualität hinsichtlich Spaßfaktor und Vorfreude	367
Tabelle 23: Bewertung der Beziehungsqualität hinsichtlich Angst/Angstfreiheit	368
Tabelle 24: Bewertung der Beziehungsqualität in Bezug auf Aufmerksamkeit und Respekt	372
Tabelle 25: Bewertung des standardisierten Geva-Berufseignungstests	377
Tabelle 26: Bewertung der Berufseignungstests im Coaching	378
Tabelle 27: Beurteilung des Zusammenhangs von Eignungstests und Coaching	378
Tabelle 28: Bewertung des systemischen 360° Feedbacks	380
Tabelle 29: Bewertung des Appreciative Inquiry/Wertschätzendes Interview	385
Tabelle 30: Bewertung der Visionsarbeit	389
Tabelle 31: Bewertung der To-Do-Liste	394
Tabelle 32: Bewertung der Präsentation des beruflichen Persönlichkeitsprofils	398
Tabelle 33: Bewertung des Rollenspiels zur Bewerbung	399
Tabelle 34: Bewertung der Methodenvielfalt	403
Tabelle 35: Bewertung der unterschiedlichen Ergebnisse	403
Tabelle 36: Bewertung der Selbstzuordnung zu Ergebnissen	404

Tabelle 37: Erkennen des Einflusses fremder Vorstellungen	409
Tabelle 38: Einschätzung eigener Stärken, Begabungen und Fähigkeiten	418
Tabelle 39: Ordnen, Festigen und Weiterentwickeln von Gedanken und Vorstellungen	419
Tabelle 40: Wahrgenommene Veränderungen	420
Tabelle 41: Erweiterung der Selbstwahrnehmung	420
Tabelle 42: Neue Perspektiven erfahren	421
Tabelle 43: Motivation zur Eigeninitiative	429
Tabelle 44: Intensive Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung	429
Tabelle 45: Generierung von relevanten Informationen	434
Tabelle 46: Stand der beruflichen Orientierung (Einzelcoaching)	435
Tabelle 47: Stand der beruflichen Orientierung (Gruppencoaching)	435
Tabelle 48: Skalierungsskulptur im Gruppencoaching zu einer Veränderung des Status der beruflichen Orientierung	436
Tabelle 49: Allgemeine Einschätzung des Nutzens	444
Tabelle 50: Die InterviewpartnerInnen	539

1 Einleitung

1.1 Vorüberlegungen/aktuelle Relevanz

„Jetzt entscheidet sich meine Zukunft!“ So und ähnlich haben OberstufenschülerInnen ihre zentralen Gedanken und Gefühle während des Coachingprozesses zur beruflichen Orientierung beschrieben. Die mitschwingende Dramatik dieser Formulierung betont die Bedeutung des Themas für die Jugendlichen, die sich im Rahmen der tiefgreifenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und der sich fortlaufend erweiternden Vielfalt an Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten zunehmend verunsichert und überfordert fühlen.

Berufliche Orientierung gilt als einer der zentralen Punkte für die Konstruktion der Lebens- und Laufbahnplanung und der Identitätskonstruktion in der Altersphase des Übergangs vom Jugendlichen zum jungen Erwachsenen. Es geht darum, eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Stärken, Schwächen, aber auch der eigenen Werte zu entwickeln, sich mit den eigenen Lebensbedingungen und -zielen auseinander zu setzen und dazu passende berufliche Wege zu finden. Lebens- und Laufbahnplanung ist bei den meisten Menschen in unserem Kulturkreis vom Zusammenspiel von Beruf und Privatleben maßgeblich mitbestimmt. Allein die Menge der Lebenszeit, die Menschen mit ihrer Arbeit verbringen, ist hierfür ein Indikator. Verschärfend kommt hinzu, dass die Trennung von beruflicher und privater Zeit zunehmend in Auflösung begriffen ist. So scheint ständige Erreichbarkeit eine der Maximen zu sein, die eine veränderte Arbeitswelt mit sich bringt. Berücksichtigt man die Relevanz einer solchen Orientierung und Entscheidung, erweisen sich Abbruchquoten von durchschnittlich ca. 25% sowohl in den Ausbildungsberufen¹ wie auch an den Hochschulen² als alarmierende Indikatoren unzureichender Voraborientierung und unterstreichen die Notwendigkeit verbesserter Angebote für die Vorbereitung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung/Hochschule. Laut der Studie „Schule, und dann?“ fühlen sich 67% der SchülerInnen nicht ausreichend informiert, welche Berufe zu ihren Fähigkeiten passen (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2014, 8).

Die Verfasserin arbeitet seit ca. 20 Jahren als systemische Beraterin und Coach; seit ca. 15 Jahren mit dem Schwerpunkt ‚Berufliche Orientierung von OberstufenschülerInnen, AbiturientInnen und Studierenden‘ im Einzel- wie auch im Gruppen-

¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB/A4.1.2 Anzahl und Struktur anerkannter Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO

² Vgl. ausführlich und nach Fächergruppen differenziert in: Heublein et al. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. DZHW, Forum Hochschule 4/2014; Vgl. auch: Heublein/ Richter/ Schmelzer (2014, 3); Heublein et al. (2008, 11).

coaching. Die Bezeichnung ‚berufliche Orientierung‘ meint die Erstorientierung zu der Frage, für welche Ausbildung, welches Studium und welche berufliche Richtung die Coachees³ sich als für sich passend entscheiden. Hier stellen die fortlaufenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und die damit verbundenen Auflösungen fester Strukturen - weg von den Entwürfen eindeutiger, im weitesten Sinne verbindlicher langfristiger Lebens- und Laufbahnplanung, hin zu fortlaufender Anpassung und Neuorientierung, zu vermehrter Projektarbeit und Patchwork-Karrieren - eine große Herausforderung dar.⁴ Die damit einhergehenden individuellen Suchprozesse der SchulabgängerInnen erreichen eine neue Dimension und die Verunsicherung der Jugendlichen, welcher berufliche Weg zu ihnen passt und was die ‚richtige Entscheidung‘ für sie persönlich angesichts dieser Vielfalt sein könnte, nimmt zu. Sie wünschen sich mehr Sicherheit hinsichtlich der Identifizierung ihrer beruflichen Interessen und Kompetenzen, um einen individuell passenden Weg zu finden; einige sprechen sogar von massiven Ängsten vor falschen Entscheidungen und einem zunehmenden Leidensdruck. Besorgte Eltern, bereits orientierte Peers und Informationen über nahe rückende Bewerbungsfristen verschärfen den Druck.

1.2 Hinführung zum Thema/Fragestellung

Es gibt viele Angebote zur Information über den Ausbildungs- und Hochschulmarkt, doch nur wenige, die zunächst die Klärung berufsrelevanter Persönlichkeitsaspekte der SchülerInnen fokussieren. Eine dieser Arbeit vorgeschaltete Vorstudie (vgl. Kapitel 2.3.2) zu den Bedürfnissen und Wünschen der SchulabgängerInnen zeigte, dass viele von ihnen sich aber zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit wünschen. Die Ergebnisse der Vorstudie werden beispielsweise gestützt von den Untersuchungen von Oechsle et al. (2009).

Die Aussagen dieser Studien in Verbindung mit den praktischen Coachingerfahrungen der Verfasserin und ihren Kenntnissen in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik führten zu der Hypothese, dass ein tragfähiges und zielführendes Unterstützungsangebot zur beruflichen Erstorientierung auf der Basis der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik zu entwickeln ist.⁵ Zentraler Fokus eines solchen Angebots ist die Erkundung der Sichtweisen und Konstruktionen der SchülerInnen in Bezug auf ihre persönlichen Stärken und Schwä-

³ Mit Coachee ist die Person gemeint, die an einem Coaching als KlientIn teilnimmt.

⁴ Gusinde/Hildebrandt (2014) konstatieren, dass im Rahmen der verstärkten Wandlungsprozesse der Erwerbsarbeit von „Entgrenzungsprozessen bzw. Transformations- und Segmentierungsprozessen“ zu sprechen ist und verweisen bezugnehmend auf Voß/Pongratz (1997) auf die Zunahme von projektförmigen Arbeitsstrukturen.

⁵ Nach der vorgeschalteten Recherche existieren bisher keine Forschungsprojekte, die sich mit der beruflichen Erstorientierung als Arbeitsfeld der konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik beschäftigen haben.

chen sowie ihre Träume, Werte, Ziele und ihr Begehren hinsichtlich ihrer beruflichen Laufbahn. Ein solches Angebot erweitert das Wissen der SchülerInnen in Bezug auf die eigene Persönlichkeit und fördert ihr Selbstgefühl. Sie erkunden, was ihnen guttut und was sie sich für sich wünschen. Es geht darum, die Jugendlichen zu motivieren, Verantwortung für ihr Leben, in diesem Fall insbesondere für ihre berufliche Orientierung zu übernehmen. Erst wenn die Jugendlichen ein für sich passendes individuelles Interessen- und Kompetenzprofil konstruiert haben, werden passende Ausbildungs- und Berufswege untersucht.

In diesem Sinn hat sich in der praktischen Coachingarbeit zu diesem Thema das vorliegende Beratungsmodell entwickelt. Berufsorientierungscoaching wird hier verstanden als Chance, junge Menschen in der Phase des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Studium anzuregen, ihre individuellen Interessen, Kompetenzen und Visionen zu erkunden und sie zu stärken und zu unterstützen, einen für sich passenden Weg zu finden.⁶ Ein solches Modell fokussiert die Lernerangemessenheit und die Lernvoraussetzungen der Zielgruppe. Es wird vermieden, den Lernenden bzw. den Coachees pauschalisierte Beratungskonzepte anzubieten, stattdessen wird angestrebt, sie in ihren Bedürfnissen und in ihren individuellen Besonderheiten zu sehen. Zentrales Anliegen ist, dass sie eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Stärken, Schwächen, aber auch der eigenen Werte entwickeln, sich mit den eigenen Lebensbedingungen und -zielen auseinandersetzen und dazu passende berufliche Wege finden. Die Oberstufe/Sekundarstufe II ist hinsichtlich des bevorstehenden Schulabschlusses und dem damit verbundenen Übergang in eine neue Lebensphase ein geeigneter Zeitpunkt, eigene Ziele für die Zukunft zu definieren. Es gilt jetzt eine ‚passende‘ Ausbildung und einen ‚passenden‘ Beruf zu finden, also eine Passung zwischen dem eigenen Persönlichkeitsprofil und den Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu konstruieren.

Die meisten Jugendlichen haben schon früh in ihrer Herkunftsfamilie erfahren, wie wichtig der Beruf für die Erlangung existenzieller Sicherheit, persönlicher Zufriedenheit und den Bezug zum Sozialraum ist. Die Teilhabe an tagtäglichen Arbeitserfahrungen der Eltern haben ihre Bilder von Arbeit und Beruf, das Entstehen von beruflichen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflusst (vgl. Hoff 1998). Auch Opaschowski betont in seinem Entwurf „Deutschland 2020“ die Bedeutung des prägenden Einflusses von familiären Bezugspersonen auf die Entwicklung, die Lebensge-

⁶ Es geht nicht darum, mit den Angeboten der Agentur für Arbeit in Konkurrenz zu treten, sondern darum, diese im Sinne der im Gesetz vorgesehenen Arbeitsteilung vorzubereiten. Berufliche Erstorientierung als Lern- und Lehrziel in der Schule soll die SchülerInnen für diese Themenbereiche sensibilisieren und einladen, sich den Fragen zur Laufbahnplanung und beruflichen Erstorientierung anzunähern und sich damit auseinanderzusetzen. LehrerInnen sind keine BerufsberaterInnen und sollen das auch nicht sein, aber sie sind die ExpertInnen, SchülerInnen an Themenbereiche heranzuführen und sie zu unterstützen, entsprechende Kompetenzen der Berufswahlreife zu entwickeln.

staltung und auch die spätere berufliche Orientierung und Berufswahl der Jugendlichen (vgl. Opaschowski 2006, 348 f.).

Die fortschreitende Globalisierung und die technischen Entwicklungen führen dazu, dass sich der Arbeitsmarkt und damit auch der Bildungs- und Ausbildungsmarkt immer schneller verändert, sodass in der Familie überlieferte Erfahrungen oft an Aussagekraft verlieren – Patchwork-Karrieren werden häufiger, traditionelle Berufsbilder verändern sich oder fallen weg, vielfältige neue Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsbereiche kommen hinzu. So werden fast täglich neue und modernisierte Ausbildungsberufe vom Bundesinstitut für Berufsbildung vorgestellt (vgl. die Internetseite des BIBB am 09.09.2017). Die Herausforderung der beruflichen Orientierung gestaltet sich immer komplexer. Standardisierte Berufswahlstrukturen verlieren ihre Gültigkeit, und die damit verbundenen Orientierungsmöglichkeiten werden reduziert. Die daraus resultierende Notwendigkeit einer verbesserten Unterstützung für die SchülerInnen ist auch den Bildungspolitikern hinreichend bewusst und wird regelmäßig formuliert.⁷

Die Informationsmöglichkeiten über Inhalte und Anforderungsprofile der Ausbildungsgänge, Hochschulangebote und Berufsbilder sind umfassend. Aus der Perspektive beratender Fachleute wie BildungswissenschaftlerInnen, BerufsberaterInnen, LehrerInnen usw. liegen darüber hinaus, je nach Profession, unterschiedliche Beiträge vor, in denen Anleitungen zur Orientierung in dieser Vielfalt beruflicher Möglichkeiten gegeben werden (vgl. Kapitel 2). Weit weniger wissen wir jedoch über die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen und SchulabgängerInnen im Prozess der beruflichen Orientierung und darüber, wie ihre konkreten Erfahrungen, Wünsche und Erwartungen hinsichtlich schulinterner Unterstützungsangebote aussehen. Erste Forschungsprojekte mit dieser Fokussierung finden sich zum Beispiel im Rahmen des Schwerpunkts „Berufsorientierung und Lebensplanung“ an der Universität Bielefeld (vgl. Oechsle et al. 2002) und im Zuge der Untersuchungen der Verfasserin zum Thema: „Erwartungen und Erfahrungen von Schülern und Abiturienten an berufliche Orientierung in der Schule“ (vgl. Schuchardt-Hain/Baier 2007).

Die hohe Abbruchquote von ca. 25% sowohl in Ausbildungsberufen als auch im Hochschulbereich⁸ legt nahe, nach neuen Wegen der Unterstützung zur beruflichen Orientierung und Entscheidung zu suchen, die mehr den von den SchülerInnen formulierten Bedürfnissen entsprechen. Wenn wir in Anlehnung an systemisch – konstruktivistische Grundsätze von der Annahme ausgehen, dass die SchülerInnen die ExpertInnen für ihre persönliche Situation sind, müssen wir auch davon ausgehen, dass sie als ExpertInnen viable Ideen und Vorstellungen haben, was ihnen in ihrer aktuellen Situa-

⁷ Schon im Jahre 1995 ist im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs zu lesen, dass „die Berufsorientierung [...] zu den wesentlichen, im konkreten aber noch ungeklärten Aufgaben der Oberstufe gehöre“ KMK (1995, 12).

⁸ Vgl. Fußnote 1 und 2.

tion nutzen könnte. Hier ist für uns die in der systemischen Beratungsarbeit als unverzichtbare geltende Vorgehensweise einer anfänglichen ausführlichen Auftragsklärung maßgeblich, in dem Sinne, dass wir zunächst einmal die Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen klären, um uns dann in unserer weiteren Vorgehensweise an diesem Auftrag zu orientieren.

Die Ergebnisse der im Vorfeld von der Verfasserin durchgeführten Befragung (vgl. Kapitel 2.4 dieser Arbeit) von SchülerInnen bestätigen, dass diese hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung zuerst einmal große Unsicherheiten bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten, Stärken, Kompetenzen und Zukunfts- und Lebensplanung feststellen, das heißt, viele SchülerInnen wünschen sich mehr Klarheit bezüglich der eigenen Persönlichkeit und ihrer Interessen- und Kompetenzprofile, bevor sie sich mit den Informationen über spezielle Berufsbilder und Ausbildungsmöglichkeiten auseinandersetzen und über entsprechende Passungen entscheiden können.

Für diese Arbeit ergeben sich daraus folgende Leit- und Forschungsfragen:

- Lässt sich auf der Basis einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik ein Coachingmodell entwickeln, das die SchülerInnen dabei unterstützt, Ideen über die eigene Persönlichkeit, ihre individuellen Interessen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten im beruflichen Kontext zu entwickeln?
- Können die SchülerInnen durch ein solches Coaching angeregt werden, Lebenspläne zu konstruieren und zu reflektieren, hierzu passende berufliche Bereiche zu explorieren und weiterführende Informationen zu erarbeiten?
- Wie sollten die Rahmenbedingungen beschaffen sein, die SchülerInnen zu einer solchen Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit einladen und eine individuelle Konstruktion beruflicher Zukunft unterstützen?

1.3 Zielsetzung der Arbeit: Konstruktion eines Coachingmodells zur beruflichen Erstorientierung und Evaluierung praktischer Umsetzungsmöglichkeiten

Ziel der Arbeit ist es, in Anlehnung an systemische Arbeitsweisen und auf der Basis des interaktionistischen Konstruktivismus nach *Reich* ein systemisch-konstruktivistisches Coachingmodell zur beruflichen (Erst)Orientierung in der Oberstufe⁹ theoretisch zu entfalten, in der Praxis anzuwenden, zu evaluieren und gemeinsam mit SchülerInnen und TutorenCoaches¹⁰ weiter zu entwickeln.¹¹

⁹ Schon an dieser einleitenden Stelle ist darauf hinzuweisen, dass das Modell nicht als lineare Umsetzungsanleitung gedacht ist. Die Umsetzung könnte auch immer ganz anders sein. Damit ist nicht gemeint, dass Umsetzung und Vorgehensweise beliebig sind, sondern jeweils mitbestimmt von den beteiligten Subjekten und ihren Konstruktionen. Umsetzung und Vorgehensweise werden

Die Ergebnisse der Voruntersuchung konkretisierten die Idee zu dieser Arbeit: zentrales Anliegen ist, systemische Arbeitsweisen auf der theoretischen Grundlage der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik hinsichtlich der Anwendbarkeit für ein Coaching von SchülerInnen zu untersuchen. Bei der praktischen Umsetzung soll eine prozessbegleitende kritische Reflexion – im Dialog mit SchülerInnen und Tutoren-Coaches – zur weiteren Entwicklung von Lösungsszenarien und deren Realisierungsmöglichkeiten beitragen. Als Arbeitshypothese wird folgendes angenommen: Die Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik eignen sich für die Auseinandersetzung mit dem Thema der beruflichen Orientierung. Sowohl im Einzelsetting als auch in einer schulangeordneten Gruppenarbeit stellt sich das Konzept des Berufsorientierungscoachings als Anregung selbstgesteuerten interaktiven Lernens dar. Die Vorgehensweise wirkt sich unterstützend und strukturierend für eine aktive, eigenverantwortliche Gestaltung der eigenen beruflichen Orientierung aus und erweist sich als zielführend für einen Planungs- und Entscheidungsprozess.

Da das Konzept eines systemisch-konstruktivistischen Coachings zur beruflichen Orientierung im Einzelsetting nur von wenigen Coachees zu verhältnismäßig hohen Kosten genutzt werden kann, zielt diese Arbeit auch darauf, eine Umsetzung als Gruppencoaching im schulischen Kontext auf Stufenebene als sozial gerechtere Variante zu erproben und zu evaluieren. Durch Gruppencoachings als schulisches Angebot könnte eine Mehrzahl der SchulabgängerInnen erreicht werden. Das vorliegende praxisbezogene Forschungsprojekt dient dazu, die Institutionalisierung eines solchen offenen Beratungsmodells an Schulen zu vereinfachen.

Aufgrund vieler positiver Rückmeldungen entstand die Idee, diese Praxis wissenschaftlich zu beforschen, das heißt, sie zu reflektieren, theoretisch zu fundieren und für andere anschlussfähig zu machen. Das erarbeitete praktische Wissen sollte methodologisch stringent, transparent und nachvollziehbar aufbereitet werden.

Eine solche Beforschung dient darüber hinaus dazu, dem Wunsch der Verfasserin nach einer Qualitätssicherung der eigenen Arbeit und einer Reflexion und Evaluierung des eigenen Tuns. Sie folgt damit einer der Grundforderungen Reichs an Lehrende und Lernende:

„Sei ein interessierter, neugieriger, offener und kreativer Forscher im Symbolischen, d.h. verstehe das Lehren und Lernen nie nur als eine fachliche Vermittlungsaufgabe,

mitgestaltet und mitbeeinflusst von den Vorerfahrungen, Bedürfnissen und Aufträgen der TeilnehmerInnen des Prozesses.

¹⁰ Mit dem Begriff ‚TutorenCoach‘ werden TutorInnen bezeichnet, die im schulischen Kontext Coachingprozesse begleiten. Erklärung und Einführung in Kapitel 5.6 dieser Arbeit.

¹¹ Alle Aussagen zu Ergebnissen und Erkenntnissen basieren auf der Sicht der Verfasserin als Beobachterin, Teilnehmerin und Akteurin in diesem Prozess und sind deshalb auch immer nur eine weitere Konstruktion, die zu re- und zu dekonstruieren ist. Insofern ist diese Arbeit als Angebot zu verstehen, das wissenschaftlich-methodisch begründet, aber immer auch durch den kulturellen Kontext und die Vorerfahrungen der Verfasserin geprägt ist (vgl. Böhme 2010, 735).

nie nur als einen inhaltlichen Trainingsjob, nie nur in einem engen symbolischen Sinn. Als Didaktiker muss sich jeder Lehrende und möglichst auch der Lernende als ein Lernforscher verstehen, was für Lehrende heißt, konsequent die Wirkungen ihres Tuns nicht nur zu bedenken, sondern auch umfassend zu evaluieren“ (Reich 2012, 108).

Reich hat in einem Interview im Kölner Stadtanzeiger am 18.04.2011 zum Projekt ‚School is Open‘ folgende Zielsetzung von Wissenschaft formuliert: „Zeigen, was möglich ist“ und „Die Wissenschaft muss beweisen können, dass es funktionieren kann.“ In diesem praxisbezogenen Forschungsprojekt wird gezeigt, dass das in Zusammenarbeit mit SchülerInnen, TutorInnen, KollegInnen und FreundInnen entwickelte Coachingmodell zur beruflichen Orientierung ‚funktioniert‘.

1.4 Theoretischer Rahmen

Als theoretische Rahmung für das vorliegende Modell dient die ‚Systemisch-konstruktivistische Pädagogik‘ und die ‚Konstruktivistische Didaktik‘ nach Reich. Erweiternd werden zentrale Erklärungszusammenhänge traditioneller Berufswahltheorien und neuere Erkenntnisse zur beruflichen Beratung analysiert.

Das in Kapitel 4 im Hinblick auf das Thema ausdifferenzierende Theoriegefüge nach Reich (vgl. 1998a, 1998b, 2010, 2012) betont die Bedeutung vielfältiger Einflussfaktoren für unsere Konstruktionen von Wirklichkeit, seien es die individuellen Vorerfahrungen, die kulturellen und lebensweltlichen Kontexte, wie auch die Bedingungen sozialer Interaktion und Kommunikation. Reich beschreibt den Interaktionistischen Konstruktivismus als neuen Ansatz, „der stärker als der subjektivistische Radikale Konstruktivismus und der eher sprachtheoretische Methodische Konstruktivismus die Bedeutung der kulturellen und lebensweltlichen Interaktionen bei der Re/De/Konstruktion von Wirklichkeiten beachtet und analysiert“ (Reich Nr. 1, Internet).

Die in Reichs theoretischem Konstrukt ausgearbeiteten Überlegungen und eingeführten Grundbegriffe können für die oben genannten Fragen gewinnbringend genutzt werden. Eine Auseinandersetzung mit den Gedanken der Konstruktion, der Rekonstruktion, der Dekonstruktion und der erneuten Konstruktion ihrer Lebenswelten als zirkulärem Prozess eröffnet den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine neuartige Herangehensweise an berufliche Orientierung und Entscheidung. Sie lernen, ihre individuelle Wirklichkeit als *Konstruktion* zu erkennen und erfahren *Rekonstruktion* als differenzierte Bestandsaufnahme und Reflexion der Entwicklung ihrer individuellen Ausgangssituation in Interaktion und Kommunikation, ihrer persönlichen Geschichte, ihrer Erfahrungen sowie der eigenen Werte. In der *Dekonstruktion* können sie zum einen, diese persönliche Ausgangssituation in Frage stellen und die Aktualität der Gültigkeit überprüfen und zum anderen mögliche Perspektiverweiterungen und

neue Optionen hinsichtlich ihres Denkens, Fühlens, Verhaltens und Handelns erproben. Darauf aufbauend wird es möglich, die Bilder der Lebenswelten im persönlichen wie auch im sozialen Bereich neu zu *konstruieren*, individuelle Interessen- und Kompetenzprofile zu entwerfen und eine dazu passende berufliche Zukunft im Sinne einer persönlichen Lebens- und Laufbahnplanung zu konstruieren.

Der konstruktivistische Blickwinkel ermöglicht die Einbeziehung der Bedeutung individueller Beziehungswirklichkeiten, des Zusammenspiels von Symbolischem, Imaginärem und Realen, aber auch die Option, individuelle Wirklichkeit als veränderbare Konstruktion von Beobachter zu verstehen. Hierbei eröffnet die Unterscheidung zwischen den Konstruktionen als Selbstbeobachter und den Konstruktionen der Fremdbeobachter hilfreiche Perspektiverweiterungen. Er regt an, auch immer eine Passung mit lebensweltlichen Bedingungen und Vorstellungen der Verständigungsgemeinschaften im Sinne einer Viabilität¹² zu versuchen. Damit ist hier gemeint, dass diese Perspektiverweiterungen und damit verbundene Handlungsoptionen auch immer im Umfeld realisierbar, möglich oder zumindest visionierbar sein müssen. Auf dieser Basis könnte das Problem der ‚Orientierungslosigkeit als Chance‘ verstanden werden, sich aktiv und differenziert mit der eigenen Persönlichkeit und individuellen Lebens- und Laufbahnplanung auseinanderzusetzen.

1.5 Aufbau der Arbeit

Entsprechend der Zielsetzung wird in dieser Arbeit in folgenden Schritten vorgegangen:

Kapitel 1: Einführend wird die aktuelle Relevanz der Fragestellung hergeleitet, das heißt, es werden insbesondere zwei miteinander in Verbindung stehende Entwicklungen hinsichtlich des Themas ‚Berufliche (Erst)Orientierung‘ herausgestellt: das ist zum einen, die Entwicklung des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts und zum anderen die hohe Abbruchquote der Ausbildungs- und StudienabbrecherInnen. Aus diesen Entwicklungen wird der Bedarf nach einer neuen Form der Beratung orientierungssuchender SchulabgängerInnen hergeleitet.

¹² Nach Reich bedeutet Viabilität im interaktionistischen Konstruktivismus „nicht einen bloßen instrumentellen Nutzen als unreflektierte Anpassung an die Setzungen (letztlich immer bestimmter und einschränkender) gesellschaftlicher Erwartungen und Normen, sondern deren bewusste Re- oder Dekonstruktion, um einerseits den Möglichkeiten des individuellen Freiheitsanspruchs zu entsprechen und andererseits die Beachtung der Freiheitsansprüche anderer respektieren zu können“ (Reich 2012, 98) oder auch „Der Interaktionistische Konstruktivismus spricht genauer von einer kulturellen Viabilität. Das Passen in pädagogischen Prozessen unterliegt vorrangig sozialen Normierungen, die durch Sozialisation vermittelt werden. Auch wenn Individuen hierbei jeweils ihre Wirklichkeit konstruieren, so sind sie kulturell nie frei, eine beliebige Wirklichkeit zu re/de/konstruieren“ (Kurzes Wörterbuch zur konstruktivistischen Didaktik).

Kapitel 2: Zunächst werden einige Gedanken zum Zusammenhang zwischen sozialem Wandel, den damit verbundenen Veränderungen der beruflichen Landschaft und der Geschichte und Entwicklung der Berufs- und Laufbahnberatung auch hinsichtlich einer beruflichen Erstorientierung entfaltet. Nach einer Erörterung möglicher Besonderheiten einer beruflichen Erstorientierung in postmodernen Kontexten, wird – der Betitelung des Kapitels folgend – auf die altersspezifische Lebensphase der jugendlichen BerufswählerInnen eingegangen. Es wird ausgeführt, dass die Übergangsphase zwischen Jugend und jungem Erwachsenenalter als zentrale normative Krise der Ablösung und der Neuorientierung verstanden werden kann, in der die Jugendlichen – neben der Aufgabe der beruflichen Erstorientierung - mit einer Vielfalt weiterer Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden. Es folgt eine Übersicht über aktuelle Forschungsprojekte und Fachliteratur zum Thema berufliche Erstorientierung. Zum Abschluss des Kapitels werden die Ergebnisse einer Vorstudie zu dieser Arbeit vorgestellt, in der SchülerInnen zu ihren Erfahrungen und Wünschen bezüglich beruflicher Orientierung in der Oberstufe befragt wurden. Wenn wir die SchülerInnen als Zielgruppe für das zu beforschende Projekt des Berufsorientierungscoachings definieren, wäre diese Vorstudie als Auftragsklärung einzuordnen.

Kapitel 3: Als zentrale theoretische Grundlage der Arbeit werden die für diese Arbeit maßgeblichen Grundideen der ‘Systemisch-konstruktivistischen Pädagogik‘ und der ‘Konstruktivistischen Didaktik‘ vorgestellt und hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit für eine Beratungsarbeit zur Konstruktion beruflicher Zukunft erläutert. Es handelt sich hierbei um die Gedanken zur Relativität der Wirklichkeit, zur Bedeutung von Beziehungswirklichkeit und Beziehungsqualität, zu den Unterscheidungsperspektiven Re/De/Konstruktion, zu den Ressourcen Symbolisches/Imaginäres/Reales und zu den drei Rollen Beobachter/Teilnehmer/Akteur. Zum Abschluss illustriert ein Fallbeispiel die Wirkmächtigkeit der theoretischen Überlegungen in der praktischen Coachingarbeit.

Kapitel 4: Im Sinne einer theoretischen Rahmung des beforschten Beratungsmodells werden zentrale Erklärungszusammenhänge traditioneller Berufswahltheorien und neuere Erkenntnisse zur beruflichen Beratung analysiert und in ihren Anwendungsmöglichkeiten auf ein praktisches Coachingmodell zur beruflichen Erstorientierung überprüft. Es handelt sich dabei um die Ansätze Berufswahl als kongruenzorientierter Prozess, Berufswahl als Zuweisungsprozess/Allokation, Berufswahl auf der Basis entwicklungstheoretischer Überlegungen, Berufswahl als sozialer Lernprozess, Berufswahl als Entscheidungsprozess und Berufswahl als Interaktionsprozess. Darüber hinaus wird der Versuch einer Zusammenfassung traditioneller Ansätze zu einem Rahmenmodell und als neuere Ansätze im Rahmen der Berufswahlforschung die Theorie der Übergänge in der beruflichen Entwicklung und die Konstruktivistische Laufbahntheorie skizziert.

In *Kapitel 5* wird die Arbeitsweise ‚Systemisches Coaching‘ erläutert und in ihren Besonderheiten als Beratungsformat für ein Einzel- wie auch für ein Gruppencoaching im schulischen Kontext expliziert. Nach einer Skizzierung der für diese Arbeit bedeutsamen Grundideen systemischen Denkens und Handels werden acht Orientierungspunkte für eine Beratungsarbeit zur beruflichen Orientierung im Einzel- und im Gruppencoaching entwickelt. Besondere Aufmerksamkeit erhalten die Überlegungen zum Gruppencoaching im schulischen Kontext und in diesem Zusammenhang die Rolle der schulinternen TutorenCoaches.

Kapitel 6: Hier wird das im Rahmen dieses Projekts entwickelte Modell eines Einzelcoachings in fünf Modulen zum Thema berufliche Erstorientierung präsentiert. Die Inhalte der Module werden im Detail beschrieben und die eingesetzten Methoden expliziert. Die einzelnen Schritte werden durch Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit illustriert. Es wird ausgeführt, dass dieses Modell als Konstruktion verstanden wird, das in einem fortdauernden interaktiven Prozess von allen Beteiligten ständig verändert und weiterentwickelt werden kann und soll.

Im *Kapitel 7* geht es um die Umsetzung des Coachingmodells als Gruppencoaching im schulischen Kontext und die Besonderheiten des Gruppensettings. Auch hier werden die einzelnen Schritte durch Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit illustriert. Zum Abschluss der Vorstellung eines jeden Moduls werden kurze Feedbacks der beteiligten SchülerInnen, aber auch der beteiligten TutorenCoaches zitiert.

Kapitel 8: Nach der Präsentation der Forschungsfragen werden die Hypothesen vorgestellt. Die Hypothesen sind den Forschungsfragen zugeordnet und es wird schon an dieser Stelle aufgezeigt, über welche Fragen sie in der quantitativen und über welche Kodierungen sie in der qualitativen Beforschung evaluiert werden.

Kapitel 9: Das zu evaluierende Coachingmodell ist kein statisches Konstrukt, sondern steht für ein prozesshaftes Geschehen. Um dieser Dynamik, den prozessrelevanten Veränderungen und den damit einhergehenden Perspektiverweiterungen entsprechen zu können, erfolgt die Evaluation des vorliegenden Coachingmodells anhand verschiedener Zugänge im Sinne eines Methodenmix.¹³

Durch den Einsatz von standardisierten Fragebögen wurden zunächst quantitativ valide Ergebnisse erhoben. Der Transfer in die Praxis, also die Umsetzung des Coachingmodells wird in beiden Anwendungsbereichen gesondert untersucht und ausgewertet: Zum einen im Projekt Einzelcoaching, zum anderen im Projekt Gruppencoaching im schulischen Kontext. Die Fragebogenerhebung wurde für die beiden Umsetzungsprojekte modifiziert. Die Befragung im Rahmen der Einzelcoachings erfolgte als Online-Projekt, die Befragung im Rahmen der Gruppencoachings mittels ausge-

¹³ Nach Mayring (2008, 9) werden die zur Kombination qualitativer und quantitativer Analysemethoden entwickelten »Mixed Methodologies« seit den 80ern zunehmend eingesetzt. Vgl. ausführlich zu Mixed Methods (Foscht/Angerer/Swoboda 2007).

druckter Fragebögen in der Schule. Der Erhebungszeitraum für das Forschungsprojekt betrug vier Jahre.

Als ein im Sinne des interaktionistisch-konstruktivistischen Denkens angemessenes Forschungsdesign für diese Arbeit wurde neben der quantitativen Untersuchung das Design der Handlungsforschung ausgewählt. Nach Mayring hat Handlungsforschung drei Ziele, nämlich „direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen, praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess und einen gleichberechtigten Diskurs Forscher-Betroffene“ (Mayring 2002, 51). Ein solches Forschungsdesign ermöglicht die Erfassung unterschiedlicher Blickwinkel und Beobachterpositionen. Hierbei werden die SchülerInnen und die TutorenCoaches nicht als zu untersuchende Objekte, im Sinne von Versuchspersonen verstanden, sondern als PartnerInnen, die den Verlauf und die weitere Entwicklung des Prozesses dialogisch mitbestimmen. ForscherInnen und PraktikerInnen sind im stetigen herrschaftsfreien Austausch, im Diskurs begriffen. Da in der vorliegenden Arbeit das Forschungsobjekt und die Beforschung aufeinander bezogen und sich gegenseitig beeinflussend sind, wird die Untersuchung vorrangig auf der Grundlage einer feldinternen Perspektive mittels Interviews und gemeinsamer Reflexion im Sinne der Handlungsforschung nach Mayring durchgeführt.

Kapitel 10: Die Darstellung und Erörterung der Evaluationsergebnisse zur Einschätzung des Coachingmodells aus der Sicht der SchülerInnen ist entsprechend der Forschungsfragen und der darauf bezogenen Hypothesen geordnet. So geht es zunächst um die Beurteilung der Rahmenbedingungen (H 1 und H 2), der Methoden des Coachings (H 3), der Umsetzungsstrategien der Recherche (H 4), der Konkretisierung der Konstruktion beruflicher Identität (H 5) und der Angemessenheit der angebotenen Methodenvielfalt (H 6). Bezogen auf die dritte Forschungsfrage zum persönlichen und viablen Nutzens wurde die Beurteilung der Re/De/Konstruktion von Einflussfaktoren (H 7), die Förderung der Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des Selbstbewusstseins (H 8), der Förderung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung (H 9), der Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess (H 10) und abschließend die allgemeine Einschätzung zur Nützlichkeit und Viabilität des Coachings (H 11) untersucht. Zu jedem Aspekt werden zunächst die quantitativen Ergebnisse aufgezeigt, die nachfolgend anhand der Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen weiter erläutert werden.

Kapitel 11: Um der Zielsetzung dieser Arbeit zu entsprechen, erfolgt abschließend eine hypothesenorientierte Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse. Es wird dargestellt, inwieweit die Ergebnisse die der Arbeit zu Grunde liegenden Fragen beantworten und die Hypothesen bestätigen.

Kapitel 12: In einem Fazit wird nach einem kurzen Resümee der Fragestellung und Entwicklung des Themas sowie der Ergebnisse auf die Einordnung als ‚Work in Progress‘ eingegangen. ‚Work in Progress‘ meint zum einen die ‚Nichtabgeschlossen-

heit‘ der Entwicklung eines angemessenen Coachingmodells, zum anderen aber eben auch die ‚Nichtabgeschlossenheit‘ der individuellen (beruflichen) Orientierung und Laufbahnplanung. Im Ausblick werden mögliche zukünftige Forschungsanliegen, die sich mit der beruflichen Erstorientierung als Arbeitsfeld einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik angeregt.

Teil I: Theoretische Grundlagen

2 Beratung zur beruflichen Erstorientierung im Spannungsfeld zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule und dem individuellen Unterstützungsbedarf von SchülerInnen

In diesem Kapitel werden die besonderen Herausforderungen an eine Beratung zur beruflichen Orientierung herausgearbeitet. Von ihrer Genese her war diese Beratung dem gesellschaftlichen Auftrag einer eher arbeitsmarktpolitisch orientierten Arbeitsvermittlung verpflichtet, muss aber im Rahmen der Individualisierung der Arbeitswelt zunehmend auf individuelle Bedürfnisse der Arbeitssuchenden eingehen. Um dieses Spannungsfeld und seine Dynamik aufzuzeigen, wird zunächst unter Kapitel 2.1 die Entwicklung der Arbeitsvermittlung und Berufsberatung in den USA als Vorreiter einer individualisierten Laufbahnberatung und Protagonist der Arbeitsbereiche Personalentwicklung und -beratung dargestellt. Nachfolgend werden die durch die politischen Gegebenheiten eher traditionell bestimmten Formen der Berufsberatung in Deutschland beschrieben. Hierbei geht es um zwei Zielsetzungen. Zum einen gilt es, die in den USA vorangeschrittene Entwicklung zu einer individualisierten Beratungsarbeit zu verdeutlichen; zum anderen sollen die spezifischen Hintergründe der in Deutschland bis heute in vielen Fällen noch praktizierten – vorrangig Arbeitsplatz vermittelnden – Beratungsarbeit transparent gemacht werden.

In Kapitel 2.2 werden die Rahmenbedingungen und Anforderungen an eine Berufsberatung in einer postmodernen Arbeitswelt und insbesondere die Aspekte bei der Beratung junger SchulabgängerInnen bezüglich ihrer beruflichen Erstorientierung dargestellt. Die zunehmende Problematik wird aufgezeigt und Anforderungen an eine angemessene Unterstützung werden skizziert.

In Kapitel 2.3 liegt der Fokus eher auf der individuellen Seite der zu Beratenden. Es geht um die spezifischen Herausforderungen, mit denen jugendliche BerufswählerInnen in dieser Alters- und Lebensphase konfrontiert werden. Die Entwicklungsaufgaben in der Übergangsphase zwischen Jugendalter und jungem Erwachsenenalter, das heißt, in einer Phase der Ablösung und der Neuorientierung, werden aus konstruktivistischer Sicht mit der Schwerpunktsetzung berufliche Erstorientierung erläutert.

In Kapitel 2.4 werden die Ergebnisse diverser Studien zur aktuellen Situation von OberstufenschülerInnen und AbiturientInnen in der Phase der beruflichen Erstorientierung vorgestellt. Die eher kritische Bewertung der in Deutschland vorherrschenden Beratungspraxis durch die SchülerInnen verdeutlicht die Aktualität und Relevanz einer Entwicklung neuer Konzepte zur Unterstützung der beruflichen Erstorientierung in der Oberstufe. Diese Einschätzungen haben sich in einer Vorstudie der Verfasserin (in Zusammenarbeit mit Baier) bestätigt. Die Ergebnisse der Vorstudie werden zum Abschluss des Kapitels skizziert. Sie erweisen sich als handlungsleitend für die weitere Vorgehensweise.

2.1 Die Entwicklung der Berufsberatung

Die Berufsberatung hat erst im 20. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung gewonnen. In früheren Zeiten wurden Berufe innerhalb der Familie, Stände und Zünfte weitergegeben, zumindest für die Erstgeborenen war die berufliche Orientierung streng geregelt. Die Auseinandersetzung mit den individuellen Interessen und Kompetenzen der Arbeitssuchenden war sekundär, es ging vorrangig um die Existenzsicherung. Im Zuge fortschreitender Industrialisierung und insbesondere mit dem Aufkommen des Dienstleistungssektors (vgl. Häußermann/Siebel, 1995) kam es zu einer immer stärkeren Spezialisierung und Arbeitsteilung auf dem Arbeitsmarkt. Der wirtschaftliche Wandel wird deutlich an der Entwicklung der wirtschaftlichen Sektoren. Nach Art der Produktion wird zwischen primärem, sekundärem und tertiärem Sektor unterschieden (vgl. Häußermann/Siebel 1995, 21 ff.): während der primäre Sektor materielle Produkte unmittelbar aus der Natur gewinnt und der sekundäre Sektor materielle Produkte durch Verarbeitung herstellt, werden im tertiären Sektor immaterielle Produkte, bzw. Dienstleistungen angeboten. Aus diesem Grund wird der tertiäre Sektor auch als Dienstleistungssektor bezeichnet. Der primäre und sekundäre Sektor sind mehr und mehr der Automatisierung unterworfen und der Bedarf an Arbeitskräften sinkt. Dafür steigt der Bedarf im tertiären Sektor. Der aktuellen statistischen Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft (NACE – Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne – vgl. ec.europa.eu/eurostat/ramon/nomenclatures) zufolge, werden folgende Bereiche dem Dienstleistungssektor zugeordnet (Statistisches Bundesamt, 2008a): Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern, Gastgewerbe, Verkehr und Nachrichtenübermittlung, Kredit- und Versicherungsgewerbe, Grundstücks- und Wohnungswesen, Vermietung beweglicher Sachen, Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung, Erziehung und Unterricht, Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen, Erbringung von sonstigen öffentlichen und persönlichen Dienstleistungen, Private Haushalte mit Hauspersonal. Im Zusammenhang mit der Vielfalt der Berufe, die zum Dienstleistungssektor gerechnet werden, ist auch die Forderung zu verstehen, die Wirtschaft in sechs statt drei Sektoren zu teilen, wobei der Dienstleistungssektor in vier Sektoren untergliedert werden soll (vgl. Crouch 1999, 96-120). Ohne in die Debatte zur Unterteilung des Dienstleistungssektors einsteigen zu wollen, bleibt festzustellen, dass der Dienstleistungssektor, das Wirtschaftsleben dominiert: gemessen am Anteil der Beschäftigten arbeiten schon in den 1970ern in 12 der 15 EU-Ländern die Mehrheit der Beschäftigten im Dienstleistungssektor (Mau/Verwiebe 2009, 141 ff.). Dass sich Deutschland zu einer Dienstleistungsgesellschaft entwickelt hat, sieht man unter anderem auch daran, dass 2010 sogar 73% der Beschäftigten in Deutschland im Dienstleistungssektor gearbeitet haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, eigene Berechnung anhand der aufgeführten absoluten Zahlen).

Es entstanden viele neue Berufe und die Komplexität der lebens- und berufsweltlichen Möglichkeiten stieg rasant an. Als Antwort auf den Anstieg dieser Komplexität und die damit verbundenen Herausforderungen an die Arbeitsvermittlung und Berufsberatung entwickelten sich in den USA und in Deutschland zwei unterschiedliche Lösungsansätze, die als Grundlage für ein besseres Verstehen der Praxis der Berufsberatung in der heutigen Zeit zunächst skizziert werden.

Die USA sind für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, weil dort sowohl in Inhalt wie auch in Methodik eine maßgebliche Entwicklung in Richtung einer individualisierten Beratungsarbeit stattgefunden hat.¹⁴ Die Zielsetzung für die Arbeit in diesem Bereich war es, auf systematische Art und Weise, einerseits den Arbeitssuchenden Unterstützung bei der Wahl eines zu ihnen passenden Berufs anzubieten und andererseits für die unterschiedlichen Berufe passende Mitarbeiter zu finden.

In Deutschland war die Berufsberatung lange Zeit an die Arbeitsvermittlung gekoppelt. Hier lagen beide Aufgaben in der Verantwortung einer Institution, die als öffentliche Einrichtung mit Monopol mehr in die Interessen der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik eingebunden war; Schmuhl (2003) spricht von einer Kombination aus Fürsorge, Hoheit und Markt (vgl. Nürnberg; BeitrAB 270).

2.1.1 Die Geschichte der Berufsberatung in den USA

In Amerika gilt Frank Parsons (1854-1908) als einer der ‚Väter‘ der systematischen Berufsberatung (Baker 2009). 1908 gründete er das ‚Vocational Bureau of the Civic Service House‘, die erste Praxis zur Berufsberatung in Amerika und stellte seine systematische Anleitung zur Berufswahlberatung vor.¹⁵ 1910 fand die erste ‚National Conference on Vocational Guidance‘ statt, 1913 wurde die ‚National Association of Guidance‘ gegründet.¹⁶

Ziel der Berufswahlberatung nach Parsons war es, bei den BerufswählerInnen eine Reflexion zum ‚Matching‘ von persönlichen Merkmalen und Berufsfaktoren anzuregen, sodass sie sich ihrer Bedürfnisse, ihrer Eigenheiten und auch den Anforderungen bestimmter Berufe bewusster würden, um dann eine für sie selbst gute Ent-

¹⁴ In der Studie ‚Berufswahl – Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen‘ wird konstatiert, dass sich das Thema Berufswahlforschung in den USA quasi zu einer ‚Paradedisziplin‘ innerhalb der Sozialwissenschaften entwickelt hat. Forschung zum Thema Berufswahl und deren Einflussfaktoren hat vorwiegend in den USA stattgefunden (vgl. Nowak 2002).

¹⁵ Parsons Konzept basierte auf drei Prinzipien: 1. Ein klares Verständnis des Selbst, der Begabungen, Fähigkeiten, Talente, der Interessen, Ressourcen, Grenzen und anderer Qualitäten, 2. Kenntnisse über die Anforderungen und Bedingungen für Erfolg, Vor- und Nachteile, Vergütung, Möglichkeiten und Aussichten in Bezug auf die unterschiedlichen beruflichen Wege und 3. ernsthaftes, wahrheitsgetreues Abwägen und Diskussion der ersten beiden Faktengruppen (vgl. Parsons 1909, 5).

¹⁶ Zeitgleich zu dieser Entwicklung setzte sich Dewey (vgl. Dewey 1916) für soziale Reformen in der Erziehung und Bildung ein und forderte eine Fokussierung individueller Motivationen, Interessen und Entwicklungen.

scheidung treffen zu können. Parsons war der Überzeugung, dass eine gute Berufsberatung die Effizienz sowohl für die Unternehmen als auch für die Individuen erhöhen würde und insofern die Gesellschaft verbessern könne (vgl. Zunker 2002, 11 ff.).

Der Psychologe Hugo Münsterberg¹⁷ legte 1912 mit seinem Werk ‚Psychologie und Wirtschaftsleben‘ den Grundstein für die Entwicklung sogenannter Berufseignungstests. Als Begründer der Arbeits- und Organisationspsychologie in den USA war es sein Ziel, psychologisches Wissen im Bereich Beruf und Arbeit anzuwenden und das berufliche Lernen sowie die Berufsberatung und Arbeitsvermittlung weiterzuentwickeln. Bekannt wurden seine ersten Berufseignungstests für Straßenbahnfahrer und Telefonistinnen (vgl. Spillmann/Spillmann 1993). Im Kontext weiterer beruflicher Differenzierung entwickelte sich das Thema Berufs- und Laufbahnberatung¹⁸ in den USA in der Folgezeit zu einem Schwerpunktthema, zunächst in der Praxis der Personalarbeit, später auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Zum einen kamen in der Beratung mit den psychometrischen Messverfahren zur Intelligenz- und Kompetenzerfassung wie den o.g. Berufseignungstests differenziertere Erhebungsmethoden¹⁹ hinzu. Diese versuchten, die Komplexität der Persönlichkeit, der Berufswelt und kultureller und sozialer Einflussfaktoren in die Berufsberatung mit einzubeziehen. Zum anderen beschäftigte sich die Forschung zunehmend mit dem Prozess der Berufswahl. Sowohl der Prozess selbst wie auch die Determinanten, die die Berufswahl beeinflussen, wurden untersucht.

Ein wichtiger Entwicklungsschritt zur weiteren Differenzierung der Beratungsarbeit zur Berufswahl gelang Gardner - auch aus konstruktivistischer Sicht - durch seine Theorie der multiplen Intelligenzen (vgl. Gardner 1993a, 199). Er dekonstruiert hier den etablierten Intelligenzbegriff und konstruiert eine Vielfalt von neun unterschiedlichen Intelligenzen, deren Wahrnehmung und Beschreibung er immer im Zusammenhang mit einer deskriptiven Beobachterposition sieht. Statt ‚ein‘ Maß für ‚die‘ sogenannte generelle Intelligenz per ‚IQ‘ zu ermitteln, differenzierte er zunächst sechs, später neun unterschiedliche Intelligenzen, deren Ausprägung und Kombinationen in unterschiedlichen Bedeutungen mit verschiedenen beruflichen Einsatzbereichen korrelieren (vgl. Reich 2012, 224 ff.). Darüber hinaus regte Gardner an, diese Intelligenzen hinsichtlich sozialer und kultureller Kontexte zu betrachten und die dadurch gegebenen Interdependenzen zu berücksichtigen.

¹⁷ Münsterberg (1863-1916) befasste sich zunächst als deutsch-amerikanischer Psychologe und Philosoph mit der experimentellen Psychologie und später an der Harvard University mit der Angewandten Psychologie. Er erforschte die Bedeutung individueller Eigenschaften für beruflichen Erfolg.

¹⁸ Die inhaltliche Entwicklung spiegelt sich in der Veränderung der Termini wieder: statt des Begriffs ‚vocational guidance‘ (wörtliche Übersetzung: berufliche (An-)Leitung, Führung) wird heute eher der Terminus ‚Career Choice and Development‘ zur Bezeichnung des Themenbereichs Berufswahl, Berufs- und Laufbahnberatung benutzt; vgl. Kapitel 3.8 dieser Arbeit.

¹⁹ Vgl. Super (1963a, 1963c); vgl. Holland (1985), vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

Die schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts formulierten Überlegungen zur Passung von unterschiedlichen Persönlichkeitsprofilen zu unterschiedlichen beruflichen Bereichen gewannen durch die Arbeit von Gardner (vgl. Gardner 1993b) an Bedeutung: die ganze Persönlichkeit der Berufswähler sowie soziale und kulturelle Einflussfaktoren rückten zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Die Entwicklung der Beratungsarbeit spiegelt sich in dem im amerikanischen Personalwesen zum Thema Berufswahl und Karriereentwicklung anerkannten Standardwerk ‚Career Choice and Development‘ (1984, 1990, 1996, 2002)²⁰ von Duane Brown und Kollegen wider, das aus heutiger Sicht fast wie ein Kompendium zu lesen ist. Duane Brown hat seit 1984 in regelmäßigen Abständen für Forschung und Praxis maßgebliche Theoretiker eingeladen, ihre aktuellen Erkenntnisse zu präsentieren (vgl. Brown 2002, 16). Es ist festzustellen, dass dabei neben etablierten Theorien wie z.B. die von Super (1963a, 1963c) und Holland (1985) (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit), zunehmend Beratungsmodelle zu Berufswahl und Laufbahnberatung mit Anschlussmöglichkeiten an die konstruktivistische Pädagogik an Bedeutung gewinnen. Die Subjektstellung der KlientenInnen und ihre Möglichkeiten der Selbstverantwortung und -gestaltung rücken in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Brown 2002). Während Brown noch in der zweiten Auflage seines Kompendiums die Bedeutung konstruktivistischer Ansätze einschränkte, erkennt er in der vierten Auflage eine zunehmende Bedeutung konstruktivistischer Ideen im Bereich Laufbahn- und Karriereberatung sowie bei der beruflichen Orientierung. Er zitiert die konstruktivistische Grundannahme, dass Menschen ihre eigene Realität aktiv konstruieren und nicht passive Rezipienten seien (vgl. Brown 2002, 13).

2.1.2 Die Entwicklung der Berufsberatung in Deutschland

In der Literatur wird zwar die USA als Ursprung und Parsons als ‚Vater‘ und Begründer der Berufsberatung präsentiert, aber in Deutschland war es bereits seit 1898 zu entsprechenden Aktivitäten gekommen – und zwar durch die Initiative der Frauenbewegung, die sich für eine Chancengleichheit in der Berufsausbildung und -tätigkeit für Frauen einsetzte. Der ‚Bund deutscher Frauenvereine‘ richtete schon 1902 mit der ‚Auskunftsstelle für Frauenberufe‘ die erste Berufsberatungseinrichtung in Deutschland ein, deren Ziel es war, auch jungen Mädchen die Möglichkeit zu geben, eine Berufsausbildung zu erlangen (vgl. Stets 1963, Gröning 2015). Getragen wurde die Idee der Berufsberatung durch die auch schon in den USA etablierte Überzeugung, dass individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten für den beruflichen Erfolg entscheidend seien und durch sogenannte Berufseignungsprüfungen erhoben werden könnten.

Weitere Unterstützung erhielt die Idee der Berufsberatung in Deutschland durch den ‚Ausschuss für Berufsberatung‘, der 1906 auf Initiative der für die Jugendpflege

²⁰ Vgl. Brown (2011).

zuständigen ‚Zentralstelle für Volkswohlfahrt‘ gegründet worden war und der sich für die Einrichtung einer öffentlichen Berufsberatung einsetzte. Die Aufgabe einer öffentlichen Berufsberatung sollte die Eingliederung der Jugendlichen ins Berufsleben sein, entsprechend Eignung und Interesse, aber auch unter Berücksichtigung des Arbeitsmarktes (vgl. Krämer 2001).

Der Pädagoge Aloys Fischer²¹ ebnete 1918 in seiner Veröffentlichung ‚Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung‘ der Idee den Weg, Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung zusammenzufassen und in die Verantwortung der ‚Arbeitsnachweisämter‘, den Vorläufern unserer heutigen Agenturen für Arbeit, zu geben (Fischer 1918). Diese Idee wurde 1922 im Arbeitsnachweisgesetz aufgegriffen und reichsweit festgeschrieben.²²

Vergleicht man die Ausführungen der Bundeszentrale für politische Bildung²³ zur Geschichte der Berufsberatung in Deutschland und die historische Skizzierung der Berufsberatung von Krämer (2001)²⁴ wird deutlich, dass durch diese Ankoppelung des Beratungsauftrags an den Vermittlungsauftrag von Lehrstellen und Arbeitsplätzen für die Berufsberatung volkswirtschaftliche bzw. arbeitsmarktpolitische Interessen handlungsleitend wurden. Als öffentliche Einrichtung wurde die Berufsberatung in Deutschland in ihrer Aufgabenstellung auch durch politische Entwicklungen beeinflusst. So erhielt die Idee der Berufsberatung und der Einsatz von Berufseignungsprüfungen als hilfreiche Maßnahmen erstmals weitreichende Anerkennung bei der Wiedereingliederung von Kriegsheimkehrern nach dem Ersten Weltkrieg.

Am 12. Mai 1923 erließ die Reichsarbeitsverwaltung allgemeine Grundsätze für die Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung innerhalb wie außerhalb der Zuständigkeit der Arbeitsnachweisämter: (1.) Orientierung an Eignung und Neigung der Ratsuchenden, (2.) Unparteilichkeit in der Beratung und Vermittlung und (3.) Berücksichtigung der allgemeinen Lage am Arbeitsmarkt (vgl. Krämer 2001, 1099).

Zur Zeit der Weimarer Republik kam es im Rahmen zunehmender Arbeitslosigkeit zu einer Neuregelung der Versorgung Arbeitsloser, an Stelle der Erwerbslosenfürsorge entstand die Arbeitslosenversicherung. Es folgte eine institutionelle Zusammenlegung von Arbeitslosenversicherung, Berufsberatung und Lehrstellen- und Ar-

²¹ Aloys Fischer (1880-1937) wird von Tippelt in dessen Münchner Beiträgen zur Bildungsforschung, Band 6 (Tippelt 2004, 73 ff.) als ‚Pionier der Bildungsforschung‘ und als ‚Begründer der empirisch pädagogischen Tatsachenforschung‘ bezeichnet. Fischers Arbeitsschwerpunkte waren die Entwicklung der beruflichen Bildung und der beruflichen Schulen, für deren Anerkennung er sich einsetzte.

²² Am 22.07.1922 wurde in § 2 des Arbeitsnachweisgesetzes (ANG) (vgl. Krämer 2001, 1098) festgelegt, dass die Aufgabe der öffentlichen Arbeitsnachweise (Arbeitsämter) in der Arbeitsvermittlung von Arbeitern und Angestellten und in der Unterstützung für Arbeitslose besteht und dass ihre Tätigkeit auch auf die Berufsberatung und die Vermittlung von Lehrstellen erweitert werden konnte. Die Verbindung von Berufsberatung und Arbeitsvermittlung ist für die Gestaltung der öffentlichen Berufsberatung bis heute bestimmend.

²³ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung <http://www.bpb.de>.

²⁴ Vgl. ausführlich in Krämer (2001), IBV Nr.16: 1097-1105.

beitsvermittlung in der Verantwortung der Reichsanstalt, wobei die Berufsberatung und die Lehrstellen- und Arbeitsvermittlung auch räumlich und organisatorisch verbunden wurden (ebenda). Das Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) trat 1927 in Kraft. Die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung erhielt per Gesetz das Monopol für Berufsberatung, Lehrstellen- und Arbeitsvermittlung (vgl. Lange 1979).

Im Rahmen dieses Aufbaus der Berufsberatung wurden zahlreiche berufskundliche Materialien erstellt, wie z.B. ein ‚Handbuch der Berufe‘ oder auch die bis 1929 erschienenen 20 Ausgaben der von der Reichsanstalt herausgegebenen ‚Berufskundlichen Schriften‘. Aufgrund der im Gesetz formulierten Richtlinien zur Überprüfung sowohl der Neigung, als auch körperlicher und geistiger Eignung der Ratsuchenden, wurden in dieser Zeit auch psychologische Eignungsuntersuchungen durchgeführt. Diese Richtlinien behielten ihre Gültigkeit für die Arbeit der MitarbeiterInnen des Arbeitsamts auch nach dem Zweiten Weltkrieg.

Im AVAVG wurde eindeutig geregelt, dass die arbeitsmarktpolitischen Erfordernisse für die öffentliche Berufsberatung Vorrang haben, während – was für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist – die pädagogischen Ziele an die Schulen delegiert wurden. In den vom Reichsarbeits- und Reichsinnenministerium herausgegebenen ‚Richtlinien für die Zusammenarbeit von Berufsberatung und Schule‘ erhielt die Schule die Aufgabe der allgemeinen Vorbereitung der SchülerInnen auf die Berufswahl in geeigneten Unterrichtsfächern, während die Berufsberatung den Bereich Berufsorientierung in Form von Schulveranstaltungen, Elternabenden sowie individuellen Beratungsangeboten übernahm (vgl. Krämer 2001). Diese Aufteilung hat noch heute Bestand.²⁵

Unter der nationalsozialistischen Herrschaft wurden die Maßnahmen zur Förderung einer freien Berufswahl von einer strikten beruflichen Zuweisungspraxis abgelöst, die durch die ‚Berufslenkung der Jugend durch die Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung der RA (Reichsanstalt)‘ geregelt wurde (vgl. Gröning 2010).

(1) Berufsberatung in der BRD

Erst vier Jahre nach Ablösung des nationalsozialistischen Regimes wurde im Grundgesetz vom 23. Mai 1949 die bis dahin praktizierte Berufsnachwuchslenkung aufgelöst. In Artikel 2 und 12 des Grundgesetzes wurden die Grundrechte auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf freie Wahl von Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte in der Verfassung verankert.

Im Jahre 1952 wurde die ‚Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung‘ gegründet, zu deren Aufgaben die Berufsberatung und jede Erteilung

²⁵ Vgl. z.B. § 1. Beratungstätigkeit in der Schule in ‚Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften‘ (BASS) NRW, Stichtag 01.09.2005.

von Rat und Auskunft in Fragen der Berufswahl²⁶ gehörte und die erneut das Monopol für ‚Arbeitsvermittlung, Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung‘ erhielt. Die gesetzliche Regelung vom 10. März 1953 (BGBl.I, 123) diente der Vereinheitlichung der Rechtslage auf dem Gebiet der Berufsberatung, Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung und wurde erst 16 Jahre später, am 01. Juli 1969, durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) abgelöst.

Im AFG wurde festgelegt, dass die neu benannte ‚Bundesanstalt für Arbeit (BA)‘ zukünftig „aktive, vorausschauende und fördernde Arbeitsmarktpolitik“ (Krämer 2001, 1100) betreiben solle. In den Bestimmungen des AFG wurde die programmatische Neuorientierung der Anstalt deutlich indem die Berufsaufklärung als eigene Fachaufgabe eingeordnet und ganz neue Wege der Unterstützung der KlientInnen entworfen wurden:

„Die Bundesanstalt hat zur Erfüllung ihrer Aufgaben Berufsaufklärung zu betreiben. Dabei soll sie über Fragen der Berufswahl, die Berufe, deren Anforderungen und Ausichten, über Wege und Förderung der beruflichen Bildung sowie über beruflich bedeutsame Entwicklungen in den Betrieben, Verwaltungen und auf dem Arbeitsmarkt umfassend berichten“ (AFG 1969, § 4).

Mit Paragraph 4 des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) wurden die Aufgabenbereiche Berufsberatung und Arbeitsvermittlung weiterhin gekoppelt und weiter grundsätzlich der Bundesanstalt für Arbeit mit Sitz in Nürnberg vorbehalten. Die Berufsaufklärung erhielt einen höheren Bedeutungsgrad; sie erhielt den Status einer eigenen Fachaufgabe und neue Wege der Unterstützung der KlientInnen wurden entworfen. So wurde seit 1957 der Bereich der Berufsberatung für AbiturientInnen und Studierende fortlaufend ausgebaut und die akademische Berufsberatung wurde ausschließlich von dafür qualifizierten AkademikerInnen angeboten. Um der im Gesetz formulierten Vorgabe zur „engen Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ zu entsprechen, schloss die BA 1971 ein Kooperationsabkommen mit der Kultusministerkonferenz über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung (vgl. Beinke 1998, 33 ff.). 1977 erfolgte die Eingliederung der bislang eigenständigen Berufsberatung für AbiturientInnen und HochschülerInnen in die Abteilung Berufsberatung – im Rahmen dieser Maßnahme wurde der Begriff ‚Berufsaufklärung‘ durch den Begriff ‚Berufsorientierung‘ ersetzt.

Es ist festzuhalten, dass sich auch nach dieser Neuorientierung Berufsberatung vorrangig objektorientiert darstellt, das heißt mit dem Fokus auf Informationen zu möglichen Berufen und die Arbeitswelt und nicht subjektorientiert, die individuellen Interessen und Bedürfnisse der BerufswählerInnen fokussierend.

²⁶ Vgl. die Novelle vom 03.04.1957 zum AVAVG (Gesetz zur Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung).

(2) Berufsberatung in der DDR 1951 – 1989

In der DDR wurden 1951 nach der Auflösung der Ämter für Arbeit und Sozialfürsorge auch die ihnen angeschlossenen Berufsberatungseinrichtungen geschlossen, denen eine Mangelleistung bei der Rekrutierung des gewünschten Nachwuchses für die in der Zwischenzeit entstandenen volkseigenen Betriebe vorgeworfen wurde. Die Rekrutierung wurde in der Folgezeit von den Betrieben selbst übernommen, die berufsorientierende Werbemaßnahmen in den Schulen organisierten. Die Arbeitslosigkeit war gering. Es galt das in der Verfassung in Art. 24 verankerte ‚Recht auf Arbeit‘, das als verfassungsmäßig garantiertes Grundrecht galt.

Erst in der Verfassung der DDR vom 6. April 1968 wurde jedem Jugendlichen das Recht auf Rat und Hilfe bei der Berufswahlentscheidung zugesichert, wobei eine solche Beratung auch zu dieser Zeit immer noch eher als Berufslenkung im Rahmen wirtschaftlicher Bedarfe zu sehen war.

In den siebziger und achtziger Jahren kam es dann zur Gründung von ‚Berufsberatungszentren‘ und ‚Berufsberatungskabinetten‘, in denen es durch ein breiteres Informationsangebot und persönliche Beratungsmöglichkeiten zu einer Erweiterung der Berufsberatung kam (vgl. Krämer 2001, 1097 ff.).

(3) Gesamtdeutschland 1989 bis heute

Mit der Wiedervereinigung entstand dann eine bundesweite Vereinheitlichung der Berufsberatung. Eine umfassende Erneuerung wird am 1. Januar 1998 im SGB III (Sozialgesetzbuch Drittes Buch Arbeitsförderung) konstituiert und ersetzt das fast 30 Jahre geltende AFG (vgl. SGB III vom 24. März 1997). Erst zu diesem Zeitpunkt wurde das Beratungsmonopol der Bundesanstalt für Arbeit aufgelöst. Seither ist es in Deutschland auch privaten Anbietern erlaubt, eine unabhängige Berufs- und Laufbahnberatung anzubieten.

Laut SGB III sollten sich die Aufgaben der Berufsberatung wie folgt zusammensetzen: Berufsberatung, Eignungsfeststellung, Berufsorientierung und Arbeitsmarktberatung; das heißt im Einzelnen: Erteilung von Auskunft und Rat zur Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel, zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe, zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung, zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche, zu Leistungen der Arbeitsförderung, zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung. Auch hier ist die schon oben angemerkte Fokussierung der Informationen zu Beruf und Arbeitsmarkt und die mangelnde Beschäftigung mit der individuellen Persönlichkeit der Ratsuchenden festzustellen. Diese Aufgabe wird nach wie vor dem ‚Erziehungsauftrag‘²⁷ der Schulen zugeordnet.

²⁷ Es gehört zum Erziehungsauftrag der Schule, die Jugendlichen zur verantwortlichen Teilnahme am beruflichen Leben zu befähigen. Die Berufsorientierung sollte hierbei über schulische Bildungs-

Für die Beratung, Orientierung und Vermittlung von Studieninteressierten und Studienberechtigten gilt der ‚Berufsberater für Abiturienten‘ als zuständig, der in enger Kooperation mit den Oberstufen agieren und die Schule in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen soll. Im Schulgesetz ist korrespondierend geregelt, dass auf die Bedürfnisse jugendlicher BerufswählerInnen innerhalb der Schule eingegangen werden soll.

2.2 Berufs- und Laufbahnberatung in der postmodernen Arbeitswelt

2.2.1 Besonderheiten der postmodernen Arbeitswelt

Brown (vgl. Brown 1984, 1990, 1994, 1996, 2002 und 2011) hat mit seinen Arbeiten bereits auf die Besonderheiten einer Berufs- und Laufbahnberatung in der Postmoderne hingewiesen: Die Bevölkerung wächst und die Menschen werden immer mobiler, die Globalisierung nimmt zu, die Grenzen werden durchlässiger, kulturelle und traditionelle Einflüsse verwischen und verflüssigen sich, traditionelle Orientierungsmodelle und überlieferte Ordnungsmuster für die berufliche Planung verlieren an Bedeutung und neue Orientierungsparameter müssen gefunden werden. In der vorliegenden Arbeit soll nicht auf die Postmoderne in ihrer Bedeutungsvielfalt eingegangen werden, vielmehr sollen hier die spezifischen Besonderheiten einer postmodernen Arbeitswelt im Rahmen der beruflichen Erstorientierung erläutert werden.²⁸ Bezugnehmend auf die philosophischen Ausführungen zur Postmoderne meint der Terminus ‚postmoderne Arbeitswelt‘ eine Arbeits- und Berufswelt, die geprägt ist von fortschreitender Globalisierung, beschleunigten technischen Entwicklungen und einem „Übermaß an Informationen [...] zu groß für den menschlichen Verstand.“ (Bauman 2005, 40) Damit einhergehend ist eine Entwicklung täglich zunehmender Diversität, Komplexität, Heterogenität, Inkohärenz und Flexibilität festzustellen; es ist aber auch eine Arbeitswelt, in der individuelle Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung bei der Berufswahl einen hohen Stellenwert erhalten.²⁹ Der Arbeitsmarkt und die beruflichen Einsatzbereiche werden immer weniger vorhersehbar, langfristige berufliche Planungen erscheinen zunehmend unrealistisch, berufliche Lebensläufe werden ent-

halte und -prozesse hinausgehen (siehe z.B. Ministerium für Schule [...]. NRW 2016, §2 Absatz 4.).

²⁸ In Anlehnung an die philosophischen Diskurse der Postmoderne, Welsch (1991) spricht vom *Ende der großen Entwürfe*, ist auch im Bereich der beruflichen Lebensplanung zunehmend ein Ende lebenslanger ‚Entwürfe‘ und Planung zu konstatieren. Große Entwürfe über ein ‚richtiges‘ Leben werden zunehmend in Frage gestellt und durch Wirklichkeitskonstruktionen ersetzt, die mit den Veränderungen des Individuums, aber auch der Umwelt verändert und neu ausbalanciert werden können.

²⁹ Bauman spricht von der ‚Flüchtigen Moderne‘, in der das Fehlen von festen Strukturen und Grenzen bei den Einzelnen zu großer Verunsicherung, Angst und Zweifeln führt, in der aber andererseits die Möglichkeiten individueller Selbstverwirklichung erhöht werden (vgl. Bauman 2003, 40).

standardisiert. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den diskontinuierlichen Lebensverläufen, die sich bereits in den neunziger Jahren feststellen lassen. Mittels einer quantitativen Längsschnittuntersuchung der Lehrabschlusskohorte 1989/90 wurde ermittelt, dass Lebensverläufe zwar weiterhin dem Modell der dreigeteilten Normalbiografie folgen, dass aber parallel dazu eine bunte Vielfalt diskontinuierlicher Verläufe keine Ausnahme mehr darstellen (vgl. Schaeper/Kühn/Witzel 2000, 3).

Waren in der Zeit der Moderne ‚Lebensberufe‘ die Regel, entwickeln sich in der postmodernen Arbeitswelt zunehmend sogenannte ‚Patchwork-Karrieren‘, berufliche Laufbahnen, die aus verschiedenen beruflichen Phasen zusammengesetzt sind. Es gibt weniger feste Regeln und Strukturen, eine Liberalisierung der Übergänge von beruflichen Bereichen ist festzustellen: ein Lehrer wird mit 50 Jahren Geschäftsführer des größten amerikanischen Landmaschinenherstellers Dell, der Vorstand des Springerverlags hat Musikwissenschaften studiert, der später genannte Havighurst arbeitete zunächst als Physikprofessor in der Erforschung der Atomstruktur und beschäftigte sich anschließend mit Lehre und Forschung im Bereich menschliche Bildung und Entwicklungspsychologie.

Auch die Art der Berufsausübung verändert sich. So ist die Zahl der Normalarbeitsverhältnisse zwischen 1997 und 2007 um 1,53 Millionen gesunken, während die atypischen Arbeitsverhältnisse³⁰ im gleichen Zeitraum um 2,58 Millionen zugenommen haben und dadurch im Jahr 2007 mit einem Anteil von 25,5% vertreten waren (Statistisches Bundesamt 2008, 7).³¹ Ebenso ist festzustellen, dass die Beschäftigungssituation im Billiglohnbereich deutlich prekärer wird.

Nicht-triviale Veränderungsmuster und zunehmende Vielfalt werden auch von Reich und Dalin als besondere Herausforderung in der Postmoderne beschrieben. Eine Herausforderung, die dazu einlädt, unterschiedliche Verständigungen in unterschiedlichen Kontexten als Gegenstand ständiger Dialoge zu sehen.

„Heute hat man in der Regel eine Mehrzahl von Welt-Bildern, so dass die Befragung schwieriger ist. Es gehört zur postmodernen Lebensweise, unterschiedliche Verständigungen in unterschiedlichen Kontexten zu realisieren. Man ist kaum mehr in einem Weltbild zu Hause, sondern eher ein Wanderer, der von Ort zu Ort, von Gelegenheit zu Gelegenheit, von Zeit zu Zeit nach unterschiedlichen Bildern und Welten sucht“ (Reich 2012, 168).

„In Zukunft wird es wahrscheinlich nie mehr einen Zustand homogener Werte und

³⁰ Die atypische Beschäftigung wird aus der Abgrenzung zum Normalarbeitsverhältnis definiert. Das Normalarbeitsverhältnis ist gekennzeichnet durch: Vollzeittätigkeit oder Teilzeittätigkeit mit mindestens der Hälfte der üblichen vollen Wochenarbeitszeit, unbefristetes Beschäftigungsverhältnis, Integration in die sozialen Sicherungssysteme und die Identität von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis. Demgegenüber weist ein atypisches Arbeitsverhältnis folgende Merkmale: Teilzeitbeschäftigung mit 20 oder weniger Stunden, befristetes Beschäftigungsverhältnis, Zeitarbeitsverhältnis und geringfügige Beschäftigung (Statistisches Bundesamt 2008b, 6).

³¹ Auch wenn nicht alle Arten atypischer Arbeitsverhältnisse als prekär bezeichnet werden können, so erhöhen sie tendenziell soziale Risiken, was sich besonders auf die Höhe der Löhne oder auf die Weiterbildungsmöglichkeiten auswirken kann (vgl. Brehmer/Seifert 2008, 3).

Normen geben. Die in der Gesellschaft sich spiegelnden Werte werden vielmehr ständiger Gegenstand des Dialogs und der Diskussion sein“ (Dalin 1999, 94).

Wie Watkins, Mohr und Kelly (2011) formulieren, braucht es neue Dimensionen des Wissens, neue Fähigkeiten des Verstehens und des Umgangs in einer Lebenswelt, die nicht länger als stabil, vorhersehbar oder verständlich bezeichnet werden kann. Als viable Möglichkeit des Umgangs mit dieser Vielfalt und Veränderung nennen sie das konstruktivistische Denken. Über ständige Diskurse und Dialoge, in denen wir unsere Wirklichkeiten immer wieder in veränderten Kontexten miteinander neu konstruieren können, ist es uns möglich, für unsere Vergangenheit, unsere Gegenwart und auch unsere Zukunft sinnstiftende Zusammenhänge zu gestalten, Verständigungen aktiv immer wieder neu herzustellen und uns nicht als Objekte der Veränderungen zu sehen. Dies gilt in gleicher Weise für die berufliche Entwicklung.

“Post-modernism“ rejects the idea of an underlying structure and of an underlying truth. Instead of one grand design, postmodern thought embraces of multiple and contextually determined “realities”. Social constructionism is a formative theory of the post-modern idea. Social constructionists argue that our world is shaped by the many dialogues and discourses that we have with each other- conversations in which we both selectively make sense of our past and present, experience, and history and create shared images of what we anticipate in the future” (Watkins/Mohr/Kelly 2011, 41).

Die Freiheit zu mehr Autonomie im Sinne von mehr individueller Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung bedeutet in Fragen der beruflichen Orientierung aber auch, dass das Individuum mehr auf sich selbst zurückgeworfen wird, während es sich in Zeiten der Moderne eher an übergreifenden gesellschaftlichen Werten und Normen orientieren konnte. Reich spricht von einer verlorenen Identität der Moderne. Der Verlust dieser einen Identität, in der der Akteur sich als Einheit aus individuellem Streben und äußeren Anforderungen erleben konnte, bedeutet gleichzeitig den Gewinn einer Vielfalt von Identitäten und damit einer Zunahme an Freiheit, Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten. In der beruflichen Orientierung gilt es, die damit verbundenen Risiken und Chancen auszubalancieren und stärkende Konstruktionen zu gestalten. Reich verweist auf Bauman und konstatiert: „Eine Kultur, die Vielfalt ermöglicht und produziert, gerät notwendig in eine große Unübersichtlichkeit, die nicht nur Gefahr, sondern auch eine Chance für viable individuelle Lösungen ist“ (Reich 2012, 167). Die aufgezeigte Ambivalenz zwischen freiheitlicher Selbstbestimmung und -verantwortung auf der einen Seite und Verunsicherung und Desorientierung in einer nicht trivialen Zukunft auf der anderen Seite verändert den Prozess der Entwicklung beruflicher Identität.

„In der Postmoderne wendet sich der Akzent vom >>Ich-soll<< zu >>Ich-will<<. Die Identität vervielfältigt sich, sie zerfällt in ein Patchwork von Identitäten, von wechselnden Rollen für verschiedene Anlässe [...]. Keine Identität ist sich selbst gleich, jede scheint im Wechselspiel des aufeinander Eingehens und Abwehrens nur noch die Simulation von ehemals festen, stabilen Rollen und Wirklichkeiten zu sein, die sich

nunmehr in ein wandelbares, beschleunigtes, kurzlebiges Spiel mit feinen Unterschieden und belanglosen Unterscheidungen verwandelt hat“ (Reich 2012, 171).

Um mit Wandel und Veränderung angemessen umgehen zu können, gilt es, auch die individuelle berufliche Identität in unterschiedlichen Verständigungen in unterschiedlichen Kontexten unter Berücksichtigung kultureller und sozialer Einflussfaktoren immer wieder neu zu konstruieren. Wie oben gezeigt, verliert berufliche Identität in der postmodernen Arbeitswelt den Anspruch, ein einziger, immer gültiger verbindlicher Entwurf zu sein. Wenn Reich von Patchwork-Identitäten spricht, steht das im Bezug zu der zunehmenden Anzahl von Patchwork-Karrieren (s.o.). Auch hier entsteht - im wünschenswerten Fall - ein Neben- oder Nacheinander verschiedener beruflicher Tätigkeiten, die den Facetten einer vielfältigen beruflichen Identität entsprechen. In einer postmodernen Arbeitswelt kommt es angesichts der aufgezeigten Entwicklung zu einer erhöhten Nachfrage nach Beratung und Coaching³² durch Berufstätige, um im Rahmen von Veränderung immer wieder ihre berufliche Identität zu reflektieren, ihre eigene berufliche Wirklichkeitskonstruktion zu entwerfen und die Kompetenzen zu entdecken, diese persönliche berufliche Identität in einer sich verändernden beruflichen Umwelt ausbalancieren zu können. Dem entspricht eine seit der Jahrtausendwende entstehende neue Schwerpunktsetzung in der Beratungsarbeit in Anlehnung an die Positive Psychologie von Seligman (2003). Statt der Bearbeitung möglicher Defizite wurden zunehmend Fähigkeiten und Kompetenzen sowie das Nachdenken über Selbstverwirklichung und Glück, auch im beruflichen Bereich fokussiert. In zahlreichen Studien belegte Seligman die Nachhaltigkeit einer solchen Arbeitsweise für eine Verbesserung der Lebensqualität und auch beruflicher Motivation, Zufriedenheit und Stimmigkeit. Für die Berufs- und Laufbahnentwicklung lässt sich hieraus die Legitimation ableiten, sich noch mehr mit den Zusammenhängen von Beruf im Sinne von Berufung, Beruf als Selbstverwirklichung und Beruf als Ausdruck individueller Persönlichkeit zu beschäftigen. Es wird angestrebt, die ‚Persönlichkeit als Ganzes‘ in die Überlegungen zur Berufs- und Laufbahngestaltung mit einzubeziehen. Es geht nicht mehr nur einzig darum, ein *Matching* von Anforderungsprofil und Kompetenzprofil zu erarbeiten, sondern es geht vielmehr darum, die BerufswählerInnen in ihrer gesamten Persönlichkeit wahrzunehmen, zu respektieren und sie in ihrer individuellen Einzigartigkeit ressourcen- und lösungsorientiert zu beraten.

Die Entwicklung von Karriere- und Laufbahnberatung sowie des diesem Bereich zugeordneten Coachings geht dahin, dass nicht mehr so stringent zwischen ‚beruflich‘ und ‚privat‘ differenziert wird, sondern dass Karriere umfassender als ‚gelin-

³² Coaching als Möglichkeit, Menschen bei beruflichen Herausforderungen professionell zu begleiten und zu unterstützen. Mit Coaching ist die Unterstützung bei besonderen beruflichen Herausforderungen, Entscheidungen und Neuorientierungen gemeint (vgl. ausführlich Kapitel 5 dieser Arbeit).

gende Lebensgestaltung‘ verstanden wird unter Berücksichtigung der ganzen Person.³³ Die Kernfrage ist dann: Wie willst Du (jetzt) leben und welcher Beruf passt dazu? Es geht um die Verknüpfung der beruflichen und privaten Werte und Zielsetzungen.

2.2.2 Die Problematik der beruflichen Erstorientierung in der postmodernen Arbeitswelt

In der postmodernen Arbeitswelt gehen wir von einer Zunahme der Eigenverantwortung, der Erweiterung der Möglichkeiten, der ‚Aufweichung‘ vorgegebener Traditionen und Orientierungssysteme, aber auch einer Auflösung des Modells irreversibler lebenslang gültiger Entwürfe und Entscheidungen aus. Wie bereits ausgeführt, kann das als Problem, aber auch als Chance für die jungen BerufswählerInnen gesehen werden: Als Problem der Verunsicherung oder eben als Chance, mehr selbst gestalten und auch immer wieder neu orientieren zu können.

In den letzten Jahren wird in der Forschung zunehmend die Problematik der beruflichen Erstorientierung³⁴ fokussiert. Die Forschungsergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit einer verbesserten Unterstützung für die SchülerInnen. Das ist auch den Bildungspolitikern hinreichend bewusst und wird regelmäßig formuliert.³⁵ Die aktuelle Problematik beruflicher Erstorientierung ist anhand der im Folgenden skizzierten Indikatoren nachzuvollziehen.

(1) Indikatoren der Problematik beruflicher Erstorientierung in einer postmodernen Arbeitswelt

Das vielleicht wichtigste Merkmal postmoderner Arbeitswelt und gleichzeitig der bedeutsamste Indikator der Problematik beruflicher Erstorientierung ist die immer *schneller voranschreitende Veränderung und Differenzierung der Berufe*.³⁶ Bedingt

³³ Vgl. Martens-Schmid (2007); Levold (2014)

³⁴ Berufliche Erstorientierung meint die Entscheidung hinsichtlich einer Ausbildung oder eines Studiums nach Abschluss der Schule; in der vorliegenden Arbeit nach Abschluss der Oberstufe/Sekundarstufe II.

³⁵ Schon im Jahre 1995 ist im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs zu lesen, dass „die Berufsorientierung [...] zu den wesentlichen, im konkreten aber noch ungelösten Aufgaben der Oberstufe gehöre“ (KMK 1995, 12). Fast zehn Jahre später stellt auch der Wissenschaftsrat (WR) in seinen Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs vom 30. Januar 2004 Defizite im Bereich der Studieninformation und Studienberatung beim Übergang von der Schule zur Hochschule fest und fordert erhebliche Kraftanstrengungen (WR 2004). So soll die Beratung weiter professionalisiert werden, um das Reflexionsniveau der Studienentscheidungen zu optimieren. Ebenso betont das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in seiner Präambel zu den „Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsbildung“ die zunehmende bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutung der Berufsorientierung und -beratung (2005).

³⁶ Ein gutes Beispiel ist der Arbeitsmarkt für Dolmetscher und Übersetzer. Aufgrund zunehmender Globalisierung wäre zu vermuten, dass die Nachfrage wächst und diese Berufe gute Zukunftsaussichten haben. Andererseits ist hier die explodierende technische Entwicklung im Bereich Auf-

durch den Prozess der technischen Entwicklung, differenzierter Arbeitsteilung und vor allem durch die Ausweitung des Dienstleistungssektors definiert sich die berufliche Landschaft fortlaufend neu: traditionelle Berufsbilder verändern sich oder fallen weg, vielfältige neue Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsbereiche kommen hinzu.³⁷ Im Rahmen dieser Entwicklung hat sich die Anzahl neuer Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten dramatisch erhöht. Entsprechend der Angaben des Hochschulkompasses der Hochschulrektorenkonferenz gab es im Wintersemester 2015/2016 18.044 Studienangebote an deutschen Hochschulen (HRK 1/2015)³⁸, im April 2011 15.327 (HRK 2011) – im Jahr 2006 waren es im Vergleich dazu 11.492 (HRK 2006). Berufliche Differenzierungen nehmen auch weiterhin zu, fast täglich wird auf den entsprechenden Internetseiten der Bundesagentur für Arbeit und der Hochschulrektorenkonferenz auf neu eingerichtete Studiengänge hingewiesen und auch auf den Seiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden fortlaufend neue Berufsbilder und -bezeichnungen vorgestellt. In welchem Ausmaß die Vielzahl der Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen ein Problem darstellt, zeigen die Untersuchungen des Hochschulinformationssystems HIS (vgl. Heine/Spangenberg/Willich 2007b; Heine/Willich/Schneider 2010; Lörz/Quast/Woisch 2011): Die Studienberechtigten 2006, 2009 und 2010 ordnen ein halbes Jahr vor Schulabgang die schwer überschaubare Zahl der Möglichkeiten sofort hinter den schwer absehbaren Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt zu ihren größten persönlichen Schwierigkeiten und Problemen ein.

In Deutschland hat bereits 1957 Helmut Schelsky in seiner Studie ‚Die skeptische Generation‘ auf ein erhöhtes Maß an Herausforderung hingewiesen. Er führt aus, dass die sich ständig verändernden Berufsmöglichkeiten der Jugendlichen große Herausforderungen bzw. Überforderungen in einer per se biographisch komplizierten Phase des Übergangs vom Jugendlichen zum Erwachsenen bedeutet (vgl. Schelsky 1957, 245). Wir wissen heute, mehr als ein halbes Jahrhundert später, dass angesichts der zunehmend beschleunigten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt von einer Potenzierung dieser Herausforderungen an die Jugendlichen auszugehen ist. Die Problematik der Orientierung und Entscheidungsfindung in zunehmender Vielfalt wird immer größer. Im Rahmen der beruflichen Erstorientierung bedeutet es eine besondere Herausforderung, sich in der Komplexität und Vielfalt zurechtzufinden, 18000 mögliche Studienangebote (Hochschulkompass 2016) sind nicht mehr zu überschauen.

Ein weiteres Merkmal postmoderner Arbeitswelt und ein wichtiger Indikator der Problematik beruflicher Erstorientierung ist die *Entstandardisierung beruflicher Laufbahnplanung*. Während es in früheren Zeiten feste Konzepte für den Verlauf einer

nahme- und Diktiergerätegeräte sowie digitalisierter Simultanübersetzungsprogramme zu beachten. Hier werden technische Lösungen angeboten, die noch vor wenigen Jahren als Science Fiction eingeordnet worden wären, heute aber entsprechende Arbeitsplätze gefährden.

³⁷ Diese Entwicklung spiegelt sich in der Umgangssprache, wenn unter jungen Erwachsene die Frage nach dem Beruf mehr und mehr ersetzt wird durch die Frage: „Was machen Sie beruflich gerade?“

³⁸ HRK: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2015. Bonn.

beruflichen Karriere gab, ist in der postmodernen Zeit eher von einer Auflösung ‚großer Entwürfe und Planungen‘ auszugehen. Es gibt weniger feste Regeln und Strukturen, eine Liberalisierung der Übergänge von beruflichen Bereichen ist festzustellen. Auch standardisierte Strukturen der beruflichen Erstorientierung und der Berufswahl verlieren ihre Gültigkeit und die damit verbundenen Orientierungsmöglichkeiten werden reduziert. Berufliche Traditionen werden in Frage gestellt bzw. sogar dekonstruiert. Traditionelle Berufsbilder verändern sich oder fallen weg, eine Vielzahl neuer Arbeitsbereiche und gänzlich neuer Berufsbilder entstehen. Es eröffnet sich eine fast unüberschaubare Vielfalt an Möglichkeiten und die Herausforderung der beruflichen Orientierung gestaltet sich immer komplexer.

Dieses Dilemma wird von dem 18jährigen Coachee Tom (Name geändert) im Interview während der Vorstudie sehr treffend auf den Punkt gebracht: „Manchmal wünsch ich mir, es wäre so wie früher und ich müsste keine Entscheidung treffen. Da war der Vater Bäcker und es war klar, dass der Sohn auch Bäcker wurde!“ (Tom, 02. Juni 2007).

Der dritte wesentliche Indikator der Problematik beruflicher Erstorientierung sind die alarmierend hohen *Studien- und Ausbildungsabbruchquoten*. Wie aus der Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) im Mai 2014 hervorgeht liegt der Prozentsatz der StudienabrecherInnen über alle Hochschularten und Fächergruppen in Bezug auf ein Bachelorstudium bei 28%, bei den Masterstudiengängen bei 11 %, hierbei wurde die Gruppe der LehramtsanwärterInnen aus erhebungstechnischen Gründen nicht erfasst.³⁹ Zu den Hauptursachen des Studienabbruchs zählen (1.) die Anforderungen des Studiums, (2.) Studienfinanzierung und (3.) mangelnde Studienmotivation (vgl. Heublein et al. 2010).⁴⁰ Ähnliche Zahlen ermittelte das Bundesinstitut für Berufsbildung für den Bereich der Auszubildenden (vgl. Uhly et al. 2010). Aus der Untersuchung wird ersichtlich, dass die Quote der vorzeitig aufgelösten Ausbildungsverträge für die alten Bundesländer 1979 bei etwa 12% lag und bereits 1989 schon 20% erreichte und sich seitdem zwischen 20% und 25% bewegt (ebenda 68). Das heißt konkret, dass bei fast jedem vierten bzw. fünften Schüler die Phase der beruflichen Orientierung keine mittelfristig tragfähige und zufrieden stellende ‚Passung‘ zwischen Person und Beruf/Ausbildungsweg ermöglicht hat. Eine derart hohe Abbruchquote legt nahe, nach neuen anderen Wegen der Unterstützung zu suchen, die den Anforderungen zur beruflichen Orientierung und Entscheidung in Zei-

³⁹ Vgl. ausführlich und nach Fächergruppen differenziert in: Heublein et al. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. DZHW, Forum Hochschule 4/2014. Vgl. auch: Heublein et al. (2014, 3); Heublein et al. (2008, 11).

⁴⁰ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Studienabbruch: Umfang, Ursachen, Perspektiven‘ im Rahmen des Projekts ‚Studienabbruch – Umfang und Motive‘ hat Sören Isleib vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) am 18.02.2017 in Hannover (www.dzhw.eu) vorgestellt.

ten postmoderner Vielfalt und Komplexität entsprechen und den fortlaufenden Veränderungen Rechnung tragen.

(2) Neue An- und Herausforderungen

Wenn es in früheren Jahren vorrangig darum ging, den SchülerInnen Informationen über bestimmte Ausbildungsgänge und Berufsbilder zu vermitteln, wächst heute die Einschätzung, dass vielmehr die individuelle Kompetenz zur beruflichen Orientierung zu fördern ist. Diese Kompetenz erweist sich als einer der zentralen Punkte für die Konstruktion der Lebens- und Laufbahnplanung und der Konstruktion beruflicher Identität, zunächst in der Phase des Übergangs vom Jugendlichen zum jungen Erwachsenen, dann aber auch im Rahmen eines lebenslangen Prozesses. Es geht darum, die SchülerInnen anzuregen, eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Stärken, Schwächen, aber auch der eigenen Werte zu entwickeln, sich mit den eigenen Lebensbedingungen und -zielen auseinander zu setzen und dazu passende berufliche Wege zu finden.

Der Schulabschluss ist ein geeigneter Zeitpunkt, erste individuelle berufliche Identitäten zu entwerfen. Identitäten, die in unterschiedlichen beruflichen Kontexten und durch alle bevorstehenden Veränderungen hindurch als Konstrukt individuellen Seins für die jungen Menschen von Bedeutung sind. Eine solche berufliche Identität sollte auch Werte und berufliche Visionen implizieren. Auf der Basis einer solchen beruflichen Wirklichkeitskonstruktion, die auch immer Veränderungen und andere Möglichkeiten mitdenkt, können Ziele für die Zukunft definiert werden. Es gilt, auf dieser Basis für das aktuell konstruierte individuelle berufliche Selbstbild eine zufrieden stellende Ausbildung/Beruf zu finden. Zentral ist hierbei eine Ausbalancierung zwischen diesen individuellen beruflichen Identitätskonstruktionen und den aktuellen Gegebenheiten und Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Anders als noch zuzeiten der Eltern- und Großelterngeneration geht es nicht darum, eine berufliche Lebensentscheidung zu treffen, sondern vielmehr darum, einen Weg zu finden, der die Möglichkeiten einer Anpassung an Veränderung vorsieht.

Im Rahmen postmodernen Denkens geht es darum, gesellschaftliche Veränderungen, entstehende Entwicklungen und deren Vielfalt als Herausforderung und besonders als Chance für Entwicklung und Veränderung zu verstehen – das wäre eine gute Voraussetzung für ein selbstbestimmtes und gelingendes Leben. Watkins, Mohr und Kelly (2011) haben in diesem Sinne ein „Emerging Paradigm“ formuliert, in dem sie für den Umgang mit Veränderung eine treffende Metapher formulieren:

“We previously wrote that we are living in a time of unprecedented and unpredictable change. And we noted that the impact of such a rapid pace of change on all of our human systems -families, schools, organizations, communities, governments - had become the focus of great interest and concern. Now, a decade later, we are beginning to comprehend that our task is not necessarily to *adjust* to rapid change. Rather, we face the reality of the necessity to shift the very ground of our previous beliefs that human

behavior, like inanimate objects such as computers, could be programmed and made predictable. We recognize that we live in a world that is continuously unpredictable and emerging. Our task now is to recognize that ‘Change’ is the water we swim in and, more importantly, it is what makes life possible. Our task is to learn how to embrace this ‘Reality’ and to free ourselves from the idea that change is an object that can be managed. This reality requires a major shift in how we define and relate to ‘change’, which leads us to recognize the need for new ways of working with human systems as they cope with the reality of the idea that change is continuous, relentless, and accelerating!” (Watkins/Mohr/Kelly 2011, 9).

Dieses Bild, ‚Veränderung als Wasser zu verstehen, in dem wir gut schwimmen können‘ versinnbildlicht das übergeordnete Ziel des Coachings zur beruflichen Orientierung: Es wäre ein Gewinn, wenn die Coachees lernen, Veränderung der (Arbeits)Welt und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht als Bedrohung zu definieren, sondern als das ‚Wasser, in dem sie schwimmen und das ihnen das Leben ermöglicht‘. Eine solche Haltung bietet die Chance, sich in sich verändernden ‚Wirklichkeiten‘ lösungsfokussiert zu orientieren. Berufliche (Erst)Orientierung zum Schulabschluss ist nicht mehr zu verstehen als die eine Entscheidung ‚für’s Leben‘. Bedingt durch unterschiedliche persönliche Entwicklungen, aber auch durch Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, entstehen zunehmend Patchwork-Karrieren, das heißt, berufliche Schwerpunkte werden innerhalb individueller Karrieren zunehmend immer wieder neu definiert.

Es ist abschließend festzuhalten, dass es bei einer Unterstützung zur beruflichen Erstorientierung in einer postmodernen Arbeitswelt nicht mehr ausschließlich darum geht, mögliche berufliche Wege zu finden, sondern es geht darum, diese Phase der Orientierung zu nutzen, um die Jugendlichen an ihre zunehmende Selbstverantwortung und die Weiterentwicklung ihrer Eigeninitiative heranzuführen und sie so für ein Leben im Wandel zu stärken. Das Vertrautmachen mit den Möglichkeiten individueller Wirklichkeitskonstruktionen, das Einüben kontextbezogener Selbstreflexion und – exploration kann sie befähigen, ressourcen- und lösungsorientiert mit dem Wandel umzugehen. Ziel ist, um die Formulierung von Watkins, Mohr und Kelly noch einmal als Essenz zu wiederholen, dass die Coachees den Wandel nicht mehr als Bedrohung definieren, sondern als ‚das Wasser, in dem wir schwimmen und‘ – noch viel wichtiger – ‚das uns das Leben möglich macht‘.

2.3 Berufliche Erstorientierung im Übergang vom Jugendalter in das frühe Erwachsenenalter

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Besonderheiten beruflicher Orientierung in einer postmodernen Arbeitswelt problematisiert wurden, geht es im Folgenden darum, berufliche Erstorientierung im altersspezifischen entwicklungspsychologischen Kontext zu betrachten und entsprechende Herausforderungen aufzuzeigen.

Die berufliche Erstorientierung fällt in eine entwicklungspsychologisch schwierige biographische Lebensphase, in die Phase des Übergangs vom Jugendlichen zum jungen Erwachsenen, in der es um Ablösung und Neuorientierung geht und die Jugendlichen mit der Aufgabe konfrontiert werden, sich eigene identitätsstiftende Strukturen zu konstruieren.⁴¹ In der Fachliteratur ist keine stringente altermäßige Abgrenzung dieser Phasen festzustellen. Nach Schwanzer ordnen Hofer/Pikowsky (2002) in Anlehnung an Steinberg (1999) die Altersspanne von 18–22 dem späten Jugendalter zu, dem entspricht die Zuordnung von Havighurst (1976), während Papastefanou/Buhl (2002) diese Altersspanne bereits zum frühen Erwachsenenalter zählen (vgl. Schwanzer 2008, 7). Unumstritten ist, dass diese Übergangsphase vom Jugend- zum jungen Erwachsenenalter durch bestimmte Prozesse charakterisiert ist, die es aber als Voraussetzung zur weiteren Persönlichkeitsentwicklung zu bewältigen gilt. Es ist eine Phase tiefgreifender Wandlungen, von körperlichen Umstellungen bis zum Paradigmenwechsel im Weltbezug. Sie stellt eine individuelle Herausforderung an jeden jungen Menschen im Sinne einer normativen Krise dar - dazu gehört auch die berufliche Erstorientierung.

2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Jugend- und im jungen Erwachsenenalter

Orientierend für diese Arbeit ist hier das Modell von Havighurst (1976)⁴², der in seinem ‚Konzept der Entwicklungsaufgaben‘ biologische, soziologische und psychologische Perspektiven verbindet und den unterschiedlichen Lebensabschnitten alterstypische Entwicklungsaufgaben zuordnet. „A developmental task“, so definiert Havighurst, „is a task which is learned at a specific point and which makes achievement of succeeding tasks possible“ (ebenda, 24). Die aktive Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wird von biologischen (z.B. Geschlechtsreife), sozio-kulturellen (z.B. Einschulung) und psychologischen (z.B. Selbstbewusstsein) Faktoren beeinflusst, die additiv oder interaktionell zusammenwirken. An späterer Stelle wird auf mögliche Berührungspunkte mit konstruktivistischen Perspektiven eingegangen.

Die Entwicklungsaufgaben für die Lebensabschnitte des Jugendalters und des frühen Erwachsenenalters hat Havighurst wie folgt beschrieben:

⁴¹ Auch aus jugendsoziologischer Perspektive gelten der Übergang in den Beruf, der Auszug aus dem Elternhaus und die Gründung einer eigenen Familie als die wichtigsten Marksteine der Transition in das Leben eines Erwachsenen. Vgl. Reinders (2003)

⁴² Vgl. ausführlich Havighurst (1976).

Abbildung 1: Lebensabschnitte des Jugendalters

Jugendalter/Adoleszenz (18–22):	Frühes Erwachsenenalter (22–30):
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau reiferer Beziehungen • Erwerb der Geschlechtsrolle • Akzeptanz und Umgang mit dem eigenen Körper • Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen • Vorbereitung auf eine berufliche Karriere • Aneignung eines handlungsleitenden Wertesystems mit ethischen Grundsätzen • Wunsch nach und Aufbau von sozial verantwortungsbewusstem Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Finden eines Partners und Heirat • Lernen in einer Partnerschaft/Ehe zu leben • Familiengründung • Kindererziehung • Haushaltsführung • Berufseintritt • Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung • Aufbau eines sozialen Netzwerks

Havighurst (1976, 2304)

Mehr als 20 Jahre später bestätigt Reis (1997) die Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben dieser Übergangsphase, die durchaus den Charakter mittel- und langfristiger Weichenstellungen für die Gestaltung beruflicher und privater Zukunft haben können.

„Der Übergang zum Erwachsenenalter ist eine der bedeutendsten sozialen Transitionen, die das Individuum im Laufe der Ontogenese durchläuft. Es sieht sich mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die zum Teil Fortsetzungen der in Jugend und Adoleszenz anstehenden sind. Das Problemspektrum wird wesentlich durch die hinzukommende Übernahme von Eigenverantwortung für langfristig wirkende, vergleichsweise irreversible Entscheidungen erweitert“ (Reis 1997, 176).

Das Havighurst'sche Modell bietet eine umfassende Sammlung wichtiger Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphasen. Fast 50 Jahre später gilt es jedoch, die Zuordnung der Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund sozialer und kultureller Veränderungen neu zu spezifizieren. Die aktuelle Jugendforschung konstatiert nicht nur eine Verflüssigung der konkreten Altersphasen, sondern auch eine variierende Zuordnung der unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben. Der Übergang in den Erwachsenenstatus ist nicht mehr an Altersgrenzen geknüpft und die Entwicklungsaufgaben werden nicht nach strikten Regeln pro Phase ‚erledigt‘, sondern ergeben sich entsprechend der individuellen Kontexte.⁴³

In der für diese Arbeit maßgeblichen Gruppe der SchulabgängerInnen (mit FachHochschulberechtigung) ist durch die Verlängerung der Ausbildungsphase hin-

⁴³ Vgl. Hurrelmann (2004), Papastefanou (2006), Reinders (2003).

sichtlich einiger Entwicklungsaufgaben von einer Verlängerung der Jugendphase auszugehen. Angesichts dieser Lebensverläufe empfiehlt es sich⁴⁴, von einer neuen Zwischenphase zu sprechen, die quasi als Moratorium bezüglich des Eintritts in die Phase des jungen Erwachsenenalters bezeichnet werden kann. Reinders erklärt den Begriff Moratorium als Abmachung zweier Parteien über einen zeitlich begrenzten Aufschub, nach dem die ausgesetzten Handlungen wiederaufgenommen werden und führt in Anlehnung an Zinnecker (1991) den Begriff ‚Bildungsmoratorium‘⁴⁵ ein.

„Beim ‚Bildungsmoratorium‘ handelt es sich um eine Art unausgesprochene Abmachung zwischen der Gesellschaft und Jugendlichen. Jugendlichen wird von Seiten der Gesellschaft ein Aufschub für die Übernahme von Pflichten (Erwerbstätigkeit, aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen) gewährt und im Gegenzug sollen Heranwachsende die Zeit des Aufschubs nutzen, sich das notwendige Wissen für die Rolle als Gesellschaftsmitglied anzueignen“ (Reinders 2003, 5).

Ein solches Bildungsmoratorium bezieht sich auf die Zeit der Ausbildung und des Studiums und gilt in besonderem Fall für die Kohorte der AbiturientInnen. Diese Jugendlichen sind nach Reinders (ebenda, 6) durch eine hohe Zukunftsorientierung gekennzeichnet. Mit Bezug auf Zinnecker (2000, 274) geben Gusinde/Hildebrandt (2014, 571 f.) zu bedenken, dass diese Idee der Exklusivität eines Bildungsmoratoriums zunehmend von Aufweichungen, Verschiebungen und Umkehrungen betroffen ist. Veränderte gesellschaftliche Bedingungen und die Auflösung orientierender Strukturen erschweren die berufliche Identitätsbildung der Jugendlichen. Die Integration in das Erwerbsleben erscheint zunehmend unsicherer, die Illusion einer erfolgreichen Integration aller lässt sich nicht mehr aufrechterhalten. Die Jugendlichen müssen lernen, auch mit Fehlschlägen fertig zu werden.

Zu den während des Bildungsmoratoriums aufgeschobenen Entwicklungsaufgaben aus dem o.g. Kanon gehören die Aufgaben in Bezug auf ‚Heirat, Eheschließung, Familiengründung und Kindererziehung‘. So liegt das durchschnittliche Alter der Familiengründung in Deutschland in der Gruppe der Schulabsolventen mit (Fach-) Hochschulreife 2012 bei 31 Jahren (DESTATIS Statistisches Bundesamt).

Auch die Aufgaben der ‚selbstständigen Haushaltsführung‘ (nicht im Sinne einer ‚Studentenbude‘) und der ‚Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung‘ werden in der Regel erst nach Beendigung der Ausbildung/des Studiums umgesetzt. Junge Menschen sind während Ausbildung/Studium in den meisten Fällen finanziell nicht autark, sondern leben von öffentlichen (BAFÖG) oder privaten Zuwendungen (vgl. Shell Studie 2010).

⁴⁴ Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist die Kohorte der AbiturientInnen, junge Menschen im Alter von 18-20 Jahren. Durch die Einführung des Abiturs nach 8 Jahren (G 8) verschiebt sich das Durchschnittsalter nach unten, die zukünftigen Abiturientinnen werden immer jünger, was die Vermutung fördert, dass die angesprochene Problematik sich aufgrund einer altersbedingten früheren Entwicklungsreife weiter verschärft.

⁴⁵ Vgl. Abgrenzung zum Freizeitmoratorium in Reinders (2003).

Als zentrale Entwicklungsaufgaben für die für unsere Arbeit maßgebliche Altersphase verbleiben aber auch in einer aktualisierten zeitlichen Zuordnung die Beendigung der Schulzeit, die Weiterentwicklung der Geschlechtsrolle und das Konzipieren erster Zukunftsperspektiven im Sinne einer beruflichen Erstorientierung sowie die teilweise bereits realisierte, teilweise gedankliche Auseinandersetzung mit der Ablösung von der Herkunftsfamilie und dem Verlassen des Elternhauses.

2.3.2 Der Übergang vom Jugendalter zum Erwachsenenalter als normative Krise

Die Idee der Entwicklungsstufen findet sich auch bei Erikson. Hier wird die Bewältigung der einzelnen Stufen als Krise bezeichnet. Das Modell der Lebenskrisen nach Erikson (1973) und Oerter/Montada (2002) beschreibt Entwicklungsstufen, in denen sich das Individuum in einer jeweiligen Krise mit den sich permanent verändernden Anforderungen der sozialen Umwelten auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung ist – ähnlich wie bei Havighurst – gekennzeichnet von lebensphasenspezifischen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. Der Übergang vom Jugendalter in das frühe Erwachsenenalter ist als einer der bedeutendsten in der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen und wird auch im Rahmen der Lebenskrisen-Modelle als eine der zentralen normativen Lebenskrisen bezeichnet. Im Rahmen der Krisenmanagement-Forschung (vgl. Schuchardt 2006) und der Stress-Coping-Forschung (vgl. DeMarco et al. 2005) wurden diese Modelle wieder aufgegriffen und zwischen normativen und nicht normativen Krisen unterschieden. Normative Krisen beziehen sich auf lebenszyklisch erwartbare Übergänge innerhalb der Entwicklungsstufen, wie z.B. Einschulung und Schulabschluss, Ablösung von der Herkunftsfamilie oder auch biologisch vorgegebene, wie z.B. Pubertät oder Menopause. Nicht-normativen Krisen sind nicht erwartbar und treffen die Akteure entsprechend unvorbereitet (vgl. Hildenbrand 2006).⁴⁶ Hildenbrand bezeichnet normative Krisen als Normalfall und Routine im menschlichen Lebenszyklus und sieht innerhalb dieser Krisenbewältigungen die Möglichkeit wachsender Autonomie, indem kreative Problemlösungen gefunden werden. Die Entwicklung einer individuellen autonomen Persönlichkeit sei demzufolge an die Bewältigung von Krisen gebunden (ebenda, 209 f.). Die Übergangsphase vom Jugendalter zum frühen Erwachsenenalter ist als ‚große normative Krise‘ einzuordnen ist, weil durch die Auflösung Halt gebender Strukturen ein Vakuum entsteht, das zunächst zu Verunsicherung führt. Es ist die Aufgabe der Jugendlichen/jungen Erwachsenen, sich eigene identitätsstiftende Strukturen zu konstruieren.

Bei Unterstützungsmaßnahmen zur beruflichen Orientierung ist die in dieser Lebensphase von den Jugendlichen zu bewältigende normative Krise immer mit zu

⁴⁶ Nicht-normative Krisen korrespondieren mit dem ‚Einbruch des Realen im konstruktivistischen Theoriegefüge

denken. Es gilt zu berücksichtigen, dass die Jugendlichen sich nicht nur beruflich neu orientieren müssen, sondern eben darüber hinaus die Herausforderungen einer sehr komplexen Übergangssituation zu meistern haben.

2.3.3 Die Entwicklungsaufgaben aus konstruktivistischer Sicht

Für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung ist das Havinghurst'schen Modell der alterstypischen, aufeinander aufbauenden Entwicklungsaufgaben in einer verflüssigten Form als Orientierungsrahmen zu nutzen und kann als implizit konstruktivistisch interpretiert werden: Die Umsetzung der einzelnen Entwicklungsaufgaben vollzieht sich in einem fortlaufenden Prozess der Re/De/Konstruktion. Sie basiert auf den bisher gemachten und als individuelle Konstruktionen internalisierten Vorerfahrungen. Jede Entwicklungsaufgabe ist als eine den veränderten Umwelten entsprechende neue individuelle Wirklichkeitskonstruktion zu verstehen, die erst durch Re/De/Konstruktion und die Berücksichtigung sozialer und kultureller Faktoren gelingen kann. Hier gilt es, konstruktivistische Beobachtertheorien mitzudenken und auch immer die Perspektivabhängigkeit bei der Beobachtung der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben zu berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit den oben skizzierten Entwicklungsaufgaben vollzieht sich auf der Basis von Kommunikation und Interaktion mit den relevanten Umwelten.

(1) Beendigung der Schulzeit

Bis zum Zeitpunkt des Schulabschlusses haben die für meine Arbeit maßgeblichen Jugendlichen fast drei Viertel ihres Lebens als SchülerInnen verbracht. Kennzeichnend für diese Zeit waren, je nach Schulform mehr oder weniger stringent, eine vorgegebene Struktur, ein geregelter Tagesablauf und, bis auf die Fächerwahl, wenig eigene Gestaltungsmöglichkeiten. Die direkte Anbindung an die Lehrenden ermöglichte Orientierung, Sanktionierungen des Verhaltens setzten Grenzen, Ergebnisbeurteilung regte die Auseinandersetzung mit eigenen Leistungen an. Auch wenn diese schulischen Rahmenbedingungen sich nicht immer als ressourcenorientiert und unterstützend erwiesen und Schule nicht immer als fördernde Umwelt erlebt wurde, sondern teilweise als ‚Gegner‘, an dem es sich zu messen galt, war Schule – im übertragenen Sinn - ein ‚sicherer‘ Rahmen. Es war – in den meisten Fällen – ein geschützter Raum, in dem die Jugendlichen sich entwickeln und erproben konnten. In der Arbeit mit Jugendlichen zeigt sich, dass die ‚große Freiheit‘ nach Abschluss der Schule nur von wenigen als solche erlebt wird, viele vermissen ihr strukturiertes schulisches Lebensfeld. So vermerkt Natalia⁴⁷: „Ich vermisse die Schulzeit – da wusste ich, was ich zu tun habe und was von mir erwartet wird. Es war irgendwie alles viel klarer!“. Nach Abschluss der Schule gilt es, die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen entsprechend der verän-

⁴⁷ Name geändert

derden Rahmenbedingungen neu zu entwerfen sowie neue Strukturen zu konstruieren, zu erproben und auf aktuelle Passung zu überprüfen. Die durch die Schule bisher vorgegebenen Kontakte in sozialen Netzwerken müssen eigeninitiativ aktiviert und organisiert werden.

(2) Ablösung vom Elternhaus

Hildenbrand bezieht sich auf Oevermann (2001) und konstatiert, dass nach der normativen Krise der Geburt und der Ablösung aus der Mutter-Kind-Symbiose die Ablösung aus der Herkunftsfamilie als letzte große Krise im Sozialisationsprozess zu sehen ist. Ihr folge „die Entwicklung einer eigenständigen Position gegenüber der Frage der eigenen Beteiligung an der sexuellen Reproduktion (Partnerschaft), der materiellen Reproduktion (Arbeit und Beruf) und der Stellung im Gemeinwesen“ Hildenbrand (2006, 209).

Neben der Auflösung der schulischen Struktur ist die Ablösung vom Elternhaus und von der Herkunftsfamilie eine zentrale Entwicklungsaufgabe in dieser Übergangsphase. Auch hier gilt, dass orientierende Grenzen und Sicherheit gebende Strukturen wegfallen, die das menschliche Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Schutz, Nahrung und sozialen Bezügen befriedigt haben. Es geht an dieser Stelle nicht darum, familiäres Zusammenleben zu romantisieren, aber auch konfliktreiche familiäre Umwelten können ein gewisses Maß an sozialer Orientierung bieten und stellen einen ‚Raum‘ für Entwicklung dar (vgl. Omer/Schlippe v. 2004). Die Ablösung vom Elternhaus lässt zunächst einmal ein Vakuum entstehen, das bei vielen Jugendlichen zu Verunsicherung führt. Ihre Wirklichkeitskonstruktionen müssen den veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden. Im alltäglichen Leben sind sie nicht mehr in erster Linie Sohn oder Tochter, sondern selbstverantwortliche Einzelpersonen.

Diese Selbstverantwortung besteht zum einen aus sehr pragmatischen Verantwortungen wie dem bewussten Umgang mit begrenzten finanziellen Ressourcen, der Versorgung mit Gütern des täglichen Bedarfs wie Nahrungsmitteln, Wäsche usw. und der Intensivierung und Ausdifferenzierung eigener sozialer Netzwerke. Zum anderen geht es darum, die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen zu re- und zu dekonstruieren, übernommene Wertesysteme zu überprüfen, die Verantwortung für die eigene Lebensplanung zu übernehmen und eigene Werte, Ziele und Visionen zu entwerfen.

(3) Weiterentwicklung der Geschlechtsrolle

In dieser sensiblen Phase der Auflösung Halt gebender Strukturen in Schule und Elternhaus steht nach Abschluss der biologischen Geschlechtsreife auch die Auseinandersetzung mit der sozialen Geschlechtsrolle an. Auch hier gilt es, bestehende Wirklichkeitskonstruktionen zu re- und zu dekonstruieren und zu klären, inwieweit Geschlechtsrollen bzw. genderspezifische Zuschreibungen von Rollen tradiert oder genderspezifische Stereotype erfahren wurden. Im Prozess der Re/De/Konstruktion kann geklärt werden, welche ganz anderen Verständnisse und Zuschreibungen möglich sind

und wie die eigene Wirklichkeitskonstruktion in Bezug auf Gender aussehen soll, sei es im beruflichen, sei es im privaten Bereich.

(4) Berufliche Erstorientierung/Entwicklung erster Zukunftsperspektiven

Neben dem Ende der Schulzeit, der Ablösung vom Elternhaus und der damit verbundenen Intensivierung und Ausdifferenzierung eigener sozialer Netzwerke sowie der Entwicklung der sozialen Geschlechtsrolle, erweist sich die berufliche Erstorientierung und die damit verbundene Entscheidung in Richtung eines Studiums oder einer Ausbildung als zentrale Entwicklungsaufgabe (vgl. Gusinde/Hildebrandt 2014, 568). Die Jugendlichen haben im Verlauf ihres Heranwachsens erfahren, dass der Beruf oder die Art der Arbeit eine große Bedeutung für die persönliche Zufriedenheit, die materielle Lage und das gesellschaftliche Ansehen haben. Sie erfahren sich nun in einer Situation, in der sie erste Entscheidungen hinsichtlich ihres zukünftigen Berufslebens treffen sollen.

In Abschnitt 2.2 wurde auf Herausforderungen und Rahmenbedingungen einer postmodernen Arbeits- und Berufswelt, auf die Verflüssigung vorgegebener Traditionen und Orientierungssysteme und die damit verbundene Zunahme der Eigenverantwortung eingegangen. Wie bereits ausgeführt, kann eine solche Verflüssigung als Problem, aber auch als Chance für die jungen BerufswählerInnen gesehen werden, denn durch die aufgezeigte Veränderungsvielfalt kommt es auch zu einer gesteigerten Flexibilität und damit zur Minderung des empfundenen Drucks, irreversible lebenslang gültige Entwürfe und Entscheidungen gestalten zu müssen. Die berufliche Erstorientierung und die damit verbundene Entwicklung erster Zukunftsperspektiven sind im Zusammenspiel mit den bereits genannten Entwicklungsaufgaben zu sehen. Hier gilt es für die SchulabgängerInnen, ihre individuellen Wirklichkeitskonstruktionen zu hinterfragen. Wie sehen die impliziten Vorerfahrungen aus? Inwieweit basiert die Wirklichkeitskonstruktion auf den Konstruktionen anderer und welche ganz anderen Konstruktionen wären möglich? Welche Konzepte, Vorstellungen und Werte zu Arbeit und Beruf wurden in Schule und Familie vermittelt, welche geschlechtsspezifischen Stereotype wurden tradiert? Welche gesellschaftlichen und kulturellen Normen wurden in Bezug auf Arbeit und Beruf erfahren? Ebenfalls ist zu klären, welche Konstruktionen bezüglich der eigenen individuellen beruflichen Identität bestehen. Welche Stärken und Schwächen werden aus Eigen- und Fremdperspektiven festgestellt, inwieweit sind solche Schwächen und Stärken kontextabhängig und können gegebenenfalls neu ‚erzählt‘ werden?

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Projekt der beruflichen Erstorientierung Teil einer sehr sensiblen Lebensphase psychosozialer und biologischer Veränderungen ist. Vorgegebene Strukturen verändern sich nicht nur im schulischen Bereich, sondern oft auch in der familiären Lebenssituation. Trotz des oben angesprochenen Aufschubs der Entwicklungsaufgaben zur sozialen Etablierung und der Quasi-Verlängerung der

Jugendphase, verbleiben diese Fragen hinsichtlich der individuellen Lebensplanung von großer Bedeutung (aufgeschoben ist nicht aufgehoben!). Diese Zusammenhänge sind im Rahmen eines Coachings zur beruflichen Orientierung durch eine entsprechend ressourcen- und lösungsorientierte Arbeitsatmosphäre zu berücksichtigen.⁴⁸ Es gilt, die Jugendlichen zu stärken.

2.4 Aktuelle Studien zur Qualität aktueller Beratungsangebote zur beruflichen Erstorientierung in der Oberstufe aus Sicht der SchülerInnen

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Frage der beruflichen Erstorientierung im Kontext einer postmodernen Arbeitswelt und die besonders sensible Phase des Übergangs vom Jugendalter in das frühe Erwachsenenalter als ‚Umwelt‘ beruflicher Erstorientierung problematisiert wurde, sollen im Folgenden aktuelle Forschungsergebnisse zur Einschätzung der Qualität aktueller Beratungsangebote zur beruflichen Erstorientierung vorgestellt werden.

2.4.1 Beratungssituation in der Oberstufe – Ergebnisse empirischer Studien in Deutschland

Die Informationsmöglichkeiten über Inhalte und Anforderungsprofile der Ausbildungsgänge, Hochschulangebote und Berufsbilder sind vielfältig. Aus der Perspektive beratender Fachleute wie Bildungswissenschaftler, Berufsberater, Lehrer usw. liegen unterschiedlichste Beiträge vor, in denen Anleitungen zur Orientierung in dieser Vielfalt beruflicher Möglichkeiten gegeben werden. Weit weniger wissen wir jedoch über die Perspektiven und die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen und SchulabgängerInnen im Prozess der beruflichen Orientierung und darüber, wie ihre konkreten Erfahrungen, Wünsche und Erwartungen hinsichtlich schulinterner Unterstützungsangebote aussehen. Erste Forschungsprojekte mit dieser Fokussierung finden sich zum Beispiel im Rahmen des Schwerpunkts ‚Berufsorientierung und Lebensplanung‘ an der Universität Bielefeld (vgl. Oechsle et al., 2009) und im Zuge der Untersuchungen der Verfasserin zum Thema: ‚Erwartungen und Erfahrungen von Schülern und Abiturienten an berufliche Orientierung in der Schule‘ (Schuchardt-Hain/Baier, 2007).

Auch Brown kommt zu dem Schluss, dass für den Prozess der beruflichen Entwicklung die Schulzeit entscheidend ist, weil in dieser Zeit entscheidende Grundhaltungen, Werte und Stereotypen entwickelt würden. Berufsorientierungsprogramme sollten anstreben, im Kontext Schule die Selbstreflexion der Jugendlichen anzuregen und ihre Sichtweisen zu erweitern. Neben der Selbsteinschätzung sollten die Pro-

⁴⁸ Vgl. Furman/Ahola (1999, 16)

gramme auch die Eltern miteinbeziehen und andere maßgebliche Systeme. Brown konstatiert auch heute noch eine Unterversorgung und betont die Notwendigkeit auf die Belange der Schulen und der SchülerInnen abgestimmter Programme.⁴⁹

Die Erfahrungen der Verfasserin und die Rückmeldungen der InterviewteilnehmerInnen bestätigen, dass es zwar zahlreiche überzeugende Einzelprojekte gibt, dass eine schulinterne Intensivierung dieses Themas aber noch nicht umfassend stattfindet und oft abhängig von der Eigeninitiative einzelner SchulleiterInnen und PädagogInnen oder den Bemühungen von Elternvertreterinnen ist.

Institutionalisierte Maßnahmen, die die aufgezeigten Missstände beheben könnten, sind auf einzelne Überlegungen und Handlungsansätze begrenzt – durchgreifende Lösungsvorschläge und umfassende Konzepte werden nicht flächendeckend umgesetzt. Angesichts der Stoffintensivierung durch die Reduktion von 13 auf 12 Schuljahre bis zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife erscheint eine Verbesserung einer lehrplangeregelten Unterstützung zum Sonderthema berufliche Orientierung zweifelhaft.

Wie bereits ausgeführt, gehört es in Deutschland zum Erziehungsauftrag der Schule, die Jugendlichen zur verantwortlichen Teilnahme am beruflichen Leben zu befähigen.⁵⁰ Es wird explizit vorgegeben, dass schulische Berufsorientierung über reine Informationsvermittlung hinauszugehen hat und dass die SchülerInnen befähigt werden sollen, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und eben auch beruflichen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.

In der gymnasialen Oberstufe wird dieser Auftrag in vielen Fällen lediglich dadurch umgesetzt, dass den Vertretern der ‚Bundesagentur für Arbeit‘ Raum und Zeit für ihre standardisierte, für die SchülerInnen oft unbefriedigende Grundberatung in der Oberstufe zur Verfügung gestellt wird.⁵¹ Eine solche, wie es Rademacker bezeichnet, „arbeitsteilige“ Zusammenarbeit (vgl. Rademacker 2002, 51) ist beispielsweise für NRW durch Vereinbarungen auf Landesebene geregelt.⁵² Die Bearbeitung berufsfindungsbezogener Inhalte in der gymnasialen Oberstufe ist in den seltensten Fällen, vor allem aufgrund fehlender Freiräume,⁵³ in den Stundenverteilungen, einem bestimmten Kurs zugeordnet, sondern unterliegt eher dem „guten Willen“ der BeratungslehrerInnen und der FachlehrerInnen in den Fächern Sozialwissenschaften, Politik, Deutsch o.

⁴⁹ In der 4. Auflage seines Standardwerks ‚Career Choice and Development‘ wird das Thema berufliche Orientierung im schulischen Kontext in den Kapiteln 4, 7 und 9 behandelt (Brown 2002).

⁵⁰ Siehe §2 Absatz 4 des Schulgesetzes des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Stand: 01. 07. 2011.

⁵¹ Die Rückmeldungen der Interviewteilnehmerinnen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch eine spezifische Vor- und Nachbereitung der Angebote der ‚Agentur für Arbeit‘ aufgrund fehlender Freiräume in den Stundenverteilungen nicht die Regel zu sein scheint.

⁵² Siehe Ziffer 7 des Runderlasses des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 06.11.2007).

⁵³ Diese Freiräume werden durch G8 weiter reduziert.

Ä. (vgl. Müller 2002, 175). Die Berufsorientierung ist dadurch abhängig von der Eigeninitiative einzelner SchulleiterInnen und PädagogInnen oder den Bemühungen von ElternvertreterInnen.⁵⁴ Es entsteht der Eindruck, dass die Behauptung Dammers, wonach „Schulformprestige und Berufswahlorientierung sich umgekehrt proportional zueinander verhalten“ (Dammer 2002, 34) nach wie vor ihre Gültigkeit hat.

Empirische Untersuchungen konstatieren als Folge fehlender adäquater Beratungsangebote einen Informationsmangel auf Seiten der OberstufenschülerInnen. Der Ausdruck ‚Informationsmangel‘ ist hier im erweiterten Sinne als Indikator mangelnder Auseinandersetzung mit dem Thema berufliche Orientierung zu verstehen. Vom Hochschulinformationssystem (HIS)⁵⁵ durchgeführte Untersuchungen der Studienberechtigten 2006, 2008 und 2010 jeweils ein halbes Jahr vor Schulabgang (Heine/Spangenberg/Willich 2007b; Heine/Willich/Heidrun 2009; Lörz/Quast/Woisch 2011) zeigen, dass sich, über die Jahre hinweg, immer etwa ein Viertel der Studienberechtigten unzureichend informiert fühlt: 2006 zu 27%, 2008 zu 26% und 2010 zu 28%.⁵⁶ Der Anteil derjenigen, die sich als mittelmäßig informiert bezeichnen, liegt noch höher und bewegt sich in diesem Untersuchungszeitraum zwischen 39% und 43%. Demgegenüber gibt lediglich ein Drittel der SchülerInnen an, dass sie sich umfassend informiert fühlen. Außerdem wird konstatiert, dass sich die meisten SchülerInnen erst im letzten Schuljahr über nachschulische Alternativen informieren, wobei sich in den erhobenen Jahren – je nach Erhebungszeitpunkt – sogar zwischen 6% und 11% der Schülerinnen ein halbes Jahr vor Schulabschluss über nachschulische Alternativen noch gar nicht informiert haben. Folglich ist es wichtig, dass ein entsprechendes Angebot an Informationen und Beratungsleistungen von den Schulen und anderen am Entscheidungsfindungsprozess beteiligten Institutionen, frühzeitig und kontinuierlich bereitgestellt wird (ebenda, 14). Unabhängig vom Informationsbeginn bleibt außerdem festzustellen, dass auch das komplette Beratungskonzept umgedacht werden sollte. Beratungsangebote in der Schule beispielsweise von der ‚Agentur für Arbeit‘ werden zwar häufig genutzt (Heine/Spangenberg/Willich 2010; Heine/Willich/Heidrun 2010), aber sowohl die Studienberechtigten 2006, als auch die Studienberechtigten 2008 beurteilten persönliche Beratung als effektivste Maßnahme.⁵⁷ Es waren nicht nur die Studien des Hochschulinformationssystems, welche den Informationsmangel zur Berufsorientierung bei Schülern aufzeigen. Auch in einem Bericht von Drisel-Lange und Hany (2005) zur Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums werden gravierende Missstände aufgedeckt: „Bis zum Ende der Abschlussklasse [sind es] immer noch 50% der AbgängerInnen, die keine klare Vorstellung von ihrem weiteren Werdegang

⁵⁴ Für eine Übersicht erprobter Konzepte der Berufsorientierung an gymnasialen Oberstufen siehe Ridder (2001).

⁵⁵ Heute Deutsches Zentrum für Wissenschaftsforschung (DZHW GmbH).

⁵⁶ Vgl. auch: Vodafone Stiftung 2014.

haben“ (ebenda, 13). Dies sei hauptsächlich auf die nicht ausreichende Auseinandersetzung und das mangelnde Informationsangebot zurückzuführen: „Die Hypothese, dass die Abiturient/inn/en überzeugt sind, über genügend Wissen zu verfügen, um ihre Entscheidung für eine Studien-/Berufslaufbahn zu treffen, muss für mindestens die Hälfte der Befragten zurückgewiesen werden“ (ebenda, 15). Die in der Schule organisierten Vorträge der Berufsberatung werden zwar beansprucht, doch Praktika und Besuche des Berufsinformationszentrums (BIZ) erreichen „nicht einmal die Hälfte“ der Befragten (ebenda, 17). In einem anderen Beitrag konstatieren die Autorinnen 2006 zusammenfassend, dass die zahlreichen Maßnahmen in der Zeit bis zum Abitur nur die Hälfte aller GymnasiastInnen oder noch weniger erreichen, dass die schulischen Angebote von den SchülerInnen nur durchschnittlich bewertet werden und dass sie sich nur mittelmäßig auf die Studien- und Berufswahl vorbereitet fühlen (vgl. Hany/Drisel-Lange 2006, 525 ff.).

In einer anderen Studie mit SchülerInnen der elften Jahrgangsstufe zweier Thüringer Gymnasien wurden nachschulische Pläne, die Auseinandersetzung mit studien- und berufswahlrelevanten Fragen sowie die Teilnahme und die Bewertung schulischer Aktivitäten untersucht (vgl. Kracke 2006). Dabei wurde unter anderem festgestellt, dass „ein Jahr vor dem Ende der Schulzeit für immerhin ein Drittel der Jugendlichen, die das Gymnasium besuchen, noch mehr oder weniger große Unsicherheit über ihre nachschulische Zeit vor[herrscht], was zeigt, dass eine individualisierte Hilfestellung nützlich wäre“ (ebenda, 546). Desweiteren übt der Beitrag Kritik gegenüber der Art und Weise wie schulische Berufsorientierung ausgeübt wird. Es wird gesagt, dass SchülerInnen zwar Informationsangebote erhalten, dass sie aber kaum die Möglichkeit bekommen „individualisierte Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren“ (ebenda, 547). Das führt zu der Forderung einer Verbesserung schulischer Berufsorientierung.

Betrachtet man die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht der SchülerInnen, zeigt sich, dass diese sich mit dem Gang aufs Gymnasium „bessere Chancen im Berufsleben bzw. die Qualifikation für den Wunschberuf oder einen zumindest gutbezahlten Beruf“ erhoffen (Ries 2002, 101). Diese Erwartungen an die gymnasiale Oberstufe werden in einer Prioritätenliste klar formuliert: (1.) Qualifikationen für ein Studium oder eine Berufsausbildung, (2.) Erwerb von Bildung und Wissen und (3.) Ort um Freunde zu treffen (ebenda, 101). Im Zusammenhang mit der Erwartung, gute Qualifikationen für ein Studium oder eine Berufsausbildung zu erlangen, „suchen die Schüler in der Oberstufe auch Berufsorientierung“, wobei sie angeben, „dass sie Einblicke in verschiedene Fachgebiete erwarten“ und dass das bestehende Beratungsangebot „noch nicht ausreichend“ ist (ebenda, 102).

Stübig (2001) formuliert weitere Hypothesen zu Schülerwünschen und schulischen Angeboten, die aus qualitativen Interviews mit SchülerInnen und Lehrenden hervorgegangen sind. Es wird deutlich, dass diese sich dahingehend einig sind, dass in der Berufsorientierung „den individuellen Facetten der Annäherung an die eigene Be-

rufs- und Lebensplanung Rechnung getragen werden muss“, weshalb „angemessene Herangehensweisen erforderlich sind“ (ebenda, 16). Ausgehend von den Wünschen der SchülerInnen und Lehrenden wurden einige bereits durchgeführte Konzepte der Berufsorientierung genauer untersucht. Dabei konnten drei wesentliche Elemente identifiziert werden, die ein gelungenes von einem misslungenen Konzept unterscheiden: (a) Prozesscharakter der Berufsorientierung, (b) Projektcharakter der Berufsorientierung und (c) genau definierter Ort der Berufsorientierung im Schulleben (ebenda, 17). Mit dem Prozesscharakter ist gemeint, „dass die vielschichtige Aufgabe von Suche und Auseinandersetzung mit sich selbst, von Informationsaufnahme und Kenntniserwerb, die zu ersten subjektiven Suchergebnissen in Beziehung zu setzen ist, und von handlungsorientierter aktiver Beobachtung und Erprobung Zeit braucht“ (ebenda, 18). Der Projektcharakter zielt auf offene Unterrichtsformen, die in Projekten besser implementiert werden können (vgl. Stübzig 2001, 18). Unter dem definierten Ort der Berufsorientierung im Schulleben ist die Forderung zu verstehen, wonach Berufsorientierung ihren festen Ort (auch zeitlich gesehen) im Schulprogramm braucht (ebenda, 20).

Weitere Erkenntnisse zur Selbstwahrnehmung der SchülerInnen und SchulabgängerInnen im Prozess der beruflichen Orientierung über ihre konkreten Erfahrungen, Wünsche und Erwartungen hinsichtlich schulinterner Unterstützungsangebote wurden im Rahmen des Schwerpunkts „Berufsorientierung und Lebensplanung“ an der Universität Bielefeld (vgl. Oechsle et al., 2002) erarbeitet. Hier hat Knauf (2005) erhoben, dass im Zusammenhang des Themas Berufsorientierung in Gymnasien aus Sicht der SchülerInnen drei Grundtypen schulinterner Angebote unterschieden werden: allgemeine Informationsveranstaltungen, praxisorientierte Angebote (Praktika usw.) und Angebote zur Beratung/Orientierung. Nach Aussage der befragten AbiturientInnen mangelt es allerdings vor allem im letztgenannten Bereich an subjektorientierten Beratungsangeboten, um die individuellen Möglichkeiten der SchülerInnen zu klären.

Die in ihrer kritischen Einschätzung weitgehend übereinstimmenden Ergebnisse dieser Forschungsprojekte unterstützen den Anspruch der vorliegenden Arbeit. Sie werden durch die im Folgenden skizzierten Ergebnisse einer Voruntersuchung der Verfasserin bestätigt und konkretisiert.

2.4.2 Erwartungen und Erfahrungen von SchülerInnen und AbiturientInnen an berufliche Orientierung in der Schule⁵⁸

Neben der Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen und der bestehenden Fachliteratur zum Thema berufliche Erstorientierung, wurden als Einstieg in die Untersuchungsproblematik, zur Fokussierung des Forschungsanliegens, aber auch zur Sicherung einer Multiperspektivität Interviews mit SchülerInnen, einem Schullei-

⁵⁸ Die in diesem Kapitel aufgeführten Zitate entstammen einer Voruntersuchung von Schuchardt-Hain/Baier (2007) – alle Namen wurden verändert.

ter, Lehrenden und Eltern zum Thema berufliche Erstorientierung in der Oberstufe durchgeführt.

Als Extrakt der Befragungen lässt sich darstellen, dass die Interviewten die Unterstützung der OberstufenschülerInnen als nicht ausreichend bewerten, dass es eine zunehmende Unzufriedenheit hinsichtlich der bestehenden Angebote gibt und dass neue Formen der Beratung gewünscht werden.

Auf der Basis der erhobenen Informationen wurde in 2006/2007 eine Vorstudie durch die Verfasserin in Zusammenarbeit mit Jochen Baier durchgeführt: 56 Jugendliche der Stufe 12 einer Gesamtschule wurden per Fragebogen zu ihren Erwartungen und Erfahrungen zum Thema ‚Berufliche Orientierung und Entscheidung in der Oberstufe‘ befragt, zu ihren Vorstellungen, wie eine bessere Unterstützung konkret in der Praxis aussehen könnte und wie die SchülerInnen ihre Situation zurzeit wahrnehmen. Zentrales Ziel der Untersuchung war es, sich dem Thema aus der Sicht der SchülerInnen zu nähern und ihr Expertentum als NachfragerInnen und NutzerInnen für die Weiterentwicklung entsprechender Angebote verfügbar zu machen.

Die Analyse der Ergebnisse der Studie ergab, dass sich fast zwei Drittel der befragten SchülerInnen und AbiturientInnen nach ihrer Selbsteinschätzung während der Oberstufe „eher oft“ oder „sehr oft“ Gedanken zur beruflichen Orientierung gemacht haben, dass aber trotzdem unter ihnen eine große Orientierungslosigkeit herrscht. 27 von 56 schriftlich Befragten gehen davon aus, dass 60% und mehr ihrer MitschülerInnen noch unsicher im Hinblick auf ihre Ausbildungs- bzw. Studienwahl sind. In den Interviews wurde der Anteil sogar auf durchschnittlich 70% geschätzt. Ausnahmen im Hinblick auf eine frühe Entscheidungsfindung gibt es nach allgemeinem Urteil eher selten:

Markus: „Da stechen dann immer mal so Einzelpersonen heraus, die halt dann wirklich schon ein Ziel haben, aber die große Mehrheit, die weiß nicht, was sie machen soll.“

Bei denen, die ein Wissen um eine berufliche Orientierung angeben, geschieht dies offenbar häufig auf der Basis von vagen Gefühlen. Hier wäre sicher zu unterscheiden, ob diese Wahl aufgrund von äußeren Vorgaben oder auch einfach intuitiv zustande gekommen ist. Die Einstellung zu einem bestimmten Wunschberuf ist in diesen Fällen zwar eindeutig positiv, aber die Vorlieben können nur selten adäquat begründet werden. Auch bei dieser Gruppe hat offenbar in vielen Fällen keine differenzierte Beschäftigung mit beruflicher Orientierung stattgefunden. Diese Vermutung wird bestätigt durch Interviews des Hochschulinformationssystems mit Studienabbrechern. Hier zeigte sich, dass für einen Großteil der Interviewten die Realität an der Hochschule ihre Vorstellungen und Erwartungen enttäuscht habe und dass ihre Ideen zu Inhalten und Rahmenbedingungen sich als nichtzutreffend erwiesen hätten (vgl. HIS-Studie 2005).

Mehr als jeweils die Hälfte der in der Voruntersuchung befragten SchülerInnen gab an, dass ihre Familien und die Schule eine „hohe“ oder „sehr hohe“ Bedeutung als „Einflussfaktoren“ haben. Medien, Freunden sowie anderen Institutionen, wie z.B. der ‚Bundesagentur für Arbeit‘ wurden nur von 20% bis 30 % der OberstufenschülerInnen eine entsprechend hohe Relevanz eingeräumt. Während die meisten Befragten der Schule eine hohe Erwartungshaltung und damit gleichsam ein gewisses Vertrauen entgegenbringen, ist die Bundesagentur für Arbeit aus der Sicht der SchülerInnen bereits mit so negativen Erfahrungen „belastet“ (Tina), dass hier eine intensive Reflexion und umfassende Überarbeitung der Vorgehensweise erforderlich ist, um das Vertrauen der OberstufenschülerInnen zurück zu gewinnen.

Die Schule trägt nach Aussage der Befragten auf zwei grundlegende Arten zur beruflichen Orientierung ihrer SchülerInnen bei: implizit durch ihr „Notensystem“, die bestehenden „Wahlmöglichkeiten“ und die „Lehrerpersönlichkeiten“ sowie explizit durch gesonderte „Veranstaltungen“. Von vielen der Befragten wurde Kritik an der - aus ihrer Sicht gängigen - Vorstellung geübt, dass gute Schulnoten zwingend mit der Begabung oder gar mit der Leidenschaft für eine berufliche Richtung korrelieren. Neben den unterschiedlichen Maßstäben, nach denen verschiedene Schulen ihre Noten vergeben, wird in den Interviews vor allem die mögliche Inkongruenz zwischen schulfachbezogenen und berufsbezogenen Kompetenzen kritisch angesprochen:

Sonja: „Man hat da in Mathe 'ne gute Note, aber die eigentliche Begabung ist Auswendiglernen, die wär' dann auch nicht schlecht für ein Medizinstudium oder sonst was. [...] Deshalb kann man das auch nicht nur an den Noten ausmachen, was man später machen will.“

Eine weitere Problematik entsteht aus dem Fächerkanon als solchem. Da viele berufliche Bereiche nicht durch Schulfächer vertreten sind, kommt es zu einer selektiven Bewusstmachung von Begabungen. Gute Bewertungen in einzelnen Schulfächern sind insofern irreführend, da sie zwar Talente in bestimmten Bereichen zu dokumentieren scheinen, aber damit von denjenigen Ressourcen ablenken, die eben nicht durch eine Bewertung bewusstgemacht werden. Dadurch gehen einige Talente im Prozess der beruflichen Orientierung einfach ‚unter‘ bzw. werden nicht bewusst und/oder entsprechend vernetzt - es entsteht ein Tunnelblick.

Einige Befragte beschrieben ein Vertrauensverhältnis zu ihren LehrerInnen, das potentiell sehr positiv auf eine berufliche Orientierung einwirken könnte. Leider werden die Aussagen der entsprechenden PädagogInnen zur beruflichen Orientierung aber fast immer als stark fachgeprägt empfunden - und zwar sowohl auf der rationalen als auch auf der emotionalen Ebene. Vereinfacht: ein Biologielehrer konzentriert sich aus Sicht der SchülerInnen üblicherweise darauf, sein Hintergrundwissen und seine Begeisterung hinsichtlich des Faches Biologie mitzuteilen und berufliche Empfehlungen für seinen Fachbereich zu fokussieren.

Die Befragten erklärten fast übereinstimmend, dass sie von ihrer Schule über fachspezifische Gesprächsansätze hinaus bisher eher wenig Hilfestellung bekommen haben. Explizit auf die berufliche Orientierung bezogene Veranstaltungen sind üblicherweise wenig fruchtbar, und aus diesem Grund fallen den meisten Schülern der Sekundarstufe II zu diesem Themenstichwort lediglich ein paar „langweilige Tage in der Schule“ ein (Maike), die nach eigenem Empfinden „nichts gebracht“ haben.

Die Gründe für das Scheitern von schulischen (Kooperations-) Veranstaltungen liegen in der einseitigen Ausrichtung auf allgemeine Informationsvermittlung sowie in der Form dieser Vermittlung begründet:

Christoph: „Es war einmal einer da, das war total uninteressant und man hat der Person auch angemerkt, dass er keine Lust hatte und einfach den auswendig gelernten Text runtergerattert hat. Ist ja auch verständlich, weil, ich meine, du machst wahrscheinlich 40 Wochen im Jahr das Gleiche und hast auch keine Lust, auf jede Frage einzugehen, die du schon fünfzig Mal gehört hast. Da war einfach ein gewisses Desinteresse dann da, das war dann so 'ne Stunde, wo wir nichts machen müssen. Es war aber auch nicht so, dass es irgendwie visualisiert wurde – überhaupt nicht ansprechend gemacht.“

Kooperationen mit externen Veranstaltern werden tendenziell als wenig erfolgreich beschrieben, wobei die Konzepte der Bundesagentur für Arbeit im schulischen Kontext besonders negativ bewertet werden. Angesichts der Häufung solcher Berichte sind die oben angesprochenen Ressentiments nicht verwunderlich. Die Zusammenarbeit Schule/Unternehmen, wie sie Knop (2002, 245 ff.) beschreibt, wird zumeist etwas besser bewertet, aber schränkt den Fokus naturgemäß sehr stark ein, wie eine der Befragten recht plastisch schildert:

Maike: „[...] Da hatten wir dann irgendjemand von der Deutz AG da, der hat uns dann 'ne Diashow von seinen Traktoren und Maschinen gezeigt hat – das war dann nicht wirklich so ganz das, was wir hören wollten.“

Die Analyse der Ergebnisse macht deutlich, wie sehr sich die SchülerInnen eine Erweiterung des schulischen Unterstützungsangebots wünschen. Stellvertretend formulieren Tina und Sven:

Tina: „...dass man sich klar wird, was man in der Zukunft und mit seinem Leben machen möchte, weil der Beruf ist eben der Hauptteil eines Tages, deshalb ist die berufliche Orientierung so wichtig, weil nur der Beruf, der einem Spaß macht und der zu einem passt, füllt einen aus.“

Sven: „... dass ich ein besseres Wissen erhalte, was ich kann und wie ich das in einem Beruf wiederfinden könnte, so wie 'ne berufliche Passung zu mir und meinen Stärken“.

Hierzu wurden von den SchülerInnen teilweise sehr konkrete Anliegen an ein schulinternes Unterstützungsangebot formuliert, das innerhalb strukturierter Rahmenbedingungen eine Einzel- und Gruppenarbeit zur Klärung der eigenen Stärken und Schwä-

chen sowie zur individuellen Orientierung fördert. Ideen zum Einsatz von Interviews, Rollenspielen, Reflexionen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Übungen zur Entwicklung persönlicher Ziele erinnern an Beratungsdesigns systemisch-konstruktivistischer Coachingarbeit und laden zu einem Transfer entsprechender Beratungskonzeptionen in diesen Arbeitsbereich ein.

Die Ergebnisse der Befragung der SchülerInnen weist darauf hin, dass sie hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung zunächst einmal große Unsicherheiten bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten, Stärken, Kompetenzen und Zukunfts- und Lebensplanung feststellen, d.h., viele wünschen sich mehr Klarheit bezüglich der eigenen Persönlichkeit, bevor sie sich mit den Informationen über spezielle Berufsbilder und Ausbildungsmöglichkeiten auseinandersetzen und über entsprechende Passungen entscheiden.

Im vorliegenden Kapitel wurden die Komplexität und die besonderen Herausforderungen beruflicher Erstorientierung im Spannungsfeld zwischen einer postmodernen Arbeitswelt und einer per se schwierigen Entwicklungsphase der jungen SchulabsolventInnen dargelegt. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die derzeitigen Angebote zur Unterstützung der SchulabgängerInnen bei der Frage der beruflichen Orientierung als nicht ausreichend beurteilt werden. Auch wenn seit dem Fall des Monopols der ‚Agentur für Arbeit‘ im Jahre 1998 für die Berufsberatung vielfältige private Angebote im Bereich der Berufs- und Laufbahnberatung entstanden sind,⁵⁹ sollte die Verantwortung einer solchen Unterstützung für ‚alle‘ SchülerInnen vorrangig von der Schule (entsprechend ihres Erziehungsauftrags) in Kooperation mit der ‚Agentur für Arbeit‘ wahrgenommen werden.

⁵⁹ ‚Laufbahnberatung‘ gilt hier in Anlehnung an Lang-von Wins (2006) als Oberbegriff für unterschiedliche Formen der Beratung zur Unterstützung bei der Gestaltung der beruflichen Entwicklung, der Bewältigung von Übergangsphasen und des Umgangs mit beruflichen Herausforderungen (vgl. Resch 2007, 9). Zu den kostenfreien Angeboten der Arbeitsagentur gesellen sich immer mehr private Anbieter, die Hilfe in den verschiedensten Bereichen der Laufbahnberatung versprechen. Die Qualifikationen der BeraterInnen beruhen meist auf beruflichen Erfahrungen aus unterschiedlichen Branchen. Ehemalige Unternehmensberater, Psychologen und Vertreter anderer Branchen haben sich meist privat um eine Qualifizierung für den Beratungsberuf gekümmert. Eine rechtliche Regelung für eine einheitliche und zertifizierte Ausbildung gibt es bisher in Deutschland nicht.

3 Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik als theoretischer Bezugsrahmen eines Coachings zur beruflichen Erstorientierung

In Kapitel 2 wurde aufgezeigt, dass sich viele SchülerInnen der Sekundarstufe II angesichts der Veränderungen einer postmodernen Arbeitswelt eine neue Form der Unterstützung bei der beruflichen Orientierung wünschen. Es werden vermehrt Angebote nachgefragt, die bei der Exploration individueller Stärken und Schwächen, bei der Entwicklung eigener Interessen- und Kompetenzprofile und im Umgang mit der sich wandelnden Arbeits- und Berufswelt unterstützen. Von diesen erhoffen die SchülerInnen sich eine Annäherung an ihre Konstruktionen beruflicher Identität, sodass sie sich in der zunehmenden Vielfalt beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeitsbereiche besser orientieren können. Die vorliegende Arbeit stellt ein Coachingmodell zur beruflichen Erstorientierung (Berufsorientierungscoaching) vor, das den Wünschen der SchülerInnen an eine angemessene Unterstützung und den Anforderungen einer postmodernen Arbeitswelt gerecht wird. Als theoretische Rahmung für das vorliegende Konzept dienen die von Reich entwickelte systemisch-konstruktivistische Pädagogik (2010)⁶⁰ und die konstruktivistische Didaktik (2012). Hier wird ein System wissenschaftlich begründeter Aussagen zur Verfügung gestellt, an dem sich auch eine systemisch-konstruktivistische Praxis der Berufsberatung orientieren kann. Mehr noch, aus den theoretischen Überlegungen lassen sich konkrete Hinweise für ein beziehungsfo-kussiertes, lösungs- und ressourcenorientiertes Coaching zur beruflichen Erstorientierung ableiten.

Die Stärke einer konstruktivistischen Arbeit entfaltet sich in einem »Dreiklang«, der aus der Konstruktivität, der Methodologie und der Praxis besteht. Es gilt

„[...] die Konstruktivität als wesentlichen Faktor der Erzeugung von neuem Wissen nicht zu unterschätzen; die Methodologie als wesentlichen Bestandteil von Wissenschaft anzuerkennen, aber nicht zum alleinigen Maßstab reduktiv herabzusetzen bzw. universalistisch zu erhöhen; die Praxis als Viabilität kontrollierendes und erzeugendes System nicht zu vernachlässigen, sondern auf die anderen Aspekte stets zurückzubeziehen“ (Reich 2012, 126).⁶¹

⁶⁰ Vgl. auch Reich (1998a Band 1) und (1998b Band 2); Voß (2006); Bönsch (2006).

⁶¹ Reich kritisiert in diesem Zusammenhang die künstliche Trennung von Theorie und Praxis, bzw. die Trennung von Methode und Praxis. Er fordert den Blick darauf, ob ein methodisches Vorgehen erfolgreich „[...] einen Nutzen für ein bestimmtes Anliegen bringt oder unnütz für sie ist, Begeisterung und Veränderungen auslösen kann [...]“ (Reich 2012, 124). Eine so entstehende Viabilität ist für Reich stets kulturell vermittelt und mitbestimmt von den lebensweltlichen Umwelten und den individuell bedeutsamen Verständigungsgemeinschaften. Hier entsteht durchaus auch das Risiko, dass diese Einflussfaktoren einen sogenannten Mainstream kreieren, der konstruktivistische Freiheit einschränken könnte. Konstruktivistisch gedacht ist es eben auch erstrebenswert, den Mainstream zu verstören und neue Möglichkeiten zu entdecken (vgl. ebenda 125 f.).

Der Ansatz von Reich bezieht soziale, gesellschaftliche und kulturelle Einflussfaktoren und Unterschiedlichkeiten bei der Konstruktion von Wirklichkeit ein und betont die damit verbundene Kontextbezogenheit und Beobachterabhängigkeit der Wirklichkeitskonstruktionen.⁶² Die systemische Ausrichtung und die hier immer auch mitgedachte Interaktion machen deutlich, dass die Beziehungen der Menschen untereinander von grundsätzlicher Bedeutung sind. Diese Überlegungen bilden eine umfassende und fruchtbare Grundlage für die Entwicklung eines ganzheitlich orientierten viablen Coachingmodells.⁶³ Das Paradigma der Arbeit mit Perspektiverweiterungen, der Einführung neuer Perspektiven und der dadurch möglich werdenden Erweiterungen der Handlungsoptionen hat sich in der praktischen Coachingarbeit als unterstützend und zielführend bewährt. Im Beratungskontext wird eine solche Arbeit immer im Austausch mit anderen durchgeführt – im Einzelcoaching im dialogischen Austausch mit dem Coach und im Gruppencoaching im Austausch mit Coach und den anderen GruppenmitgliederInnen. In beiden Settings wird über systemische Methoden auch der Austausch mit MitgliederInnen relevanter Beziehungssysteme angeregt. Die Viabilität der konstruktiven und methodischen Elemente zur Erzeugung neuen Wissens war maßgeblich bei der Konzeptionalisierung des Coachingmodells und wird beim Transfer in die Praxis aufmerksam überprüft.

In diesem Kapitel werden einführend die für die vorliegende Arbeit bedeutsamen theoretischen Elemente der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik vorgestellt: die Grundannahme, dass *Wirklichkeit eine Konstruktion* ist, die Relevanz der *Beziehungsebene*, die Unterscheidungsperspektiven *Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion*, die Zuordnungsebenen *des Symbolischen, des Imaginären und des Realen* sowie die unterschiedlichen Rollen *Beobachter, Teilnehmer und Akteur*.⁶⁴ Diese Grundüberlegungen werden in ihrer Anwendbarkeit und Viabilität im Rahmen eines Coachings zur beruflichen Orientierung analysiert. Es wird dargestellt, welchen Beitrag sie zur Erzeugung neuen Wissens im Bereich beruflicher Orientierung leisten und welche methodischen Wege hierbei nützlich sein können. Neues Wissen meint im oben ausgeführten Sinn eine Zunahme von Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten und eine Vielfalt an Lernergebnissen.

Zur Erläuterung werden jeweils Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit eingefügt. Nach einer Reflexion zu möglichen Grenzen werden einige Aspekte zu den Besonderheiten des ‚Lernen und Lehren als konstruktiver Prozess‘

⁶² Reich bezeichnet den Interaktionistische Konstruktivismus als einen neuen konstruktivistischen Ansatz, „[...]“, der stärker als der subjektivistische ‚Radikale Konstruktivismus‘ und der eher sprachtheoretische ‚Methodische Konstruktivismus‘ die Bedeutung der kulturellen und lebensweltlichen Interaktionen bei der Re/De/Konstruktion von Wirklichkeiten beachtet und analysiert [...].“ Reich Internet per (07.04.2017)

⁶³ Viability(engl.): Lebensfähigkeit, Realisierbarkeit. Mit Viabilität ist im Rahmen des interaktionistischen Konstruktivismus die Anschlussfähigkeit an soziale, gesellschaftliche und kulturelle Umwelten gemeint. Vgl. Reich (2012, 38 und 124 f.); Kapitel 3.6.3 und 6.4.4 dieser Arbeit.

⁶⁴ Ausführlich in Reich (2010, 2012).

zusammengefasst und in ihrer Bedeutung für ein Coaching zur beruflichen Orientierung entfaltet. Die aufgezeigten Inhalte und Zusammenhänge dienen nicht nur als Grundlage für die Arbeit der Coaches⁶⁵, sondern sollen auch den Coachees, also den SchülerInnen selbst, als methodische Anregungen zur Selbstreflexion zur Verfügung gestellt und eingeübt werden. Im Rahmen der Anwendung der Methoden und der prozessbegleitenden Nachreflexionen und Feedbacks können sie im Sinne eines ‚learning by doing‘ konstruktivistische Denkweisen ‚lernen‘, diese in ihr Repertoire aufnehmen und für eine lebenslange Auseinandersetzung mit beruflicher Identität, Orientierung und Anpassung an Veränderung nutzen.⁶⁶

Im nachfolgenden Kapitel 4 wird der Ansatz mit anderen Erklärungsmodellen zur Berufswahl und Ansätzen zur Berufsorientierung verglichen.

3.1 Die Relativität der Wirklichkeit

Die erkenntnistheoretische Grundlage eines konstruktivistischen Konzepts ist es, dass Menschen – und damit lebende (soziale) Systeme - Wirklichkeit ‚erschaffen‘ und damit das jeweils entstehende Bild dieser Wirklichkeit als das Ergebnis eines mehr oder minder subjektiven (beobachterabhängigen) Wahrnehmungs- und Beobachtungsprozesses zu verstehen ist. Wirklichkeit wird aktiv konstruiert, sie ist nicht an sich vorhanden und wird nicht bloß übernommen. Reich spricht von der ‚Relativität der Wirklichkeit‘ (vgl. Reich 2002c). In diese Wirklichkeitskonstruktion gehen individuelle Vorerfahrungen ebenso wie aktuelle Kontextbedingungen ein. Daraus ist zu schlussfolgern, dass man nicht von ‚einer‘ Wirklichkeit sprechen kann, sondern dass es so viele, verschiedene Wirklichkeiten gibt wie Menschen. Allerdings meint das keine subjektive Willkür. Denn der systemisch-interaktionistische Konstruktivismus versteht Wirklichkeit als eine Konstruktion der Beobachter innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft. In Interaktionen bilden Menschen ihr Wirklichkeitsverständnis aus. Die Subjektabhängigkeit der Erkenntnis muss deshalb grundsätzlich auf den Verständigungsprozess und die sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflüsse bezogen werden.

Die damit in heutiger Zeit verbundene Vielfalt ist laut Rotthaus der Fokus pädagogischen Handelns. Es soll dabei darum gehen, sich für

„die Auseinandersetzung mit Widersprüchlichkeiten und Unvereinbarkeiten zu sensibilisieren und zu lernen, Mehrdeutigkeit nicht nur zu ertragen, sondern zu begrüßen. Es geht darum zu lernen, daß es niemals nur ein Entweder-Oder gibt, vielmehr die Sowohl-als-auch-Perspektive nützlich für das Begreifen unserer Welt ist. [...], daß die

⁶⁵ Im vorliegenden Arbeitszusammenhang Coaching werden die Berater als ‚Coaches‘ und die KlientInnen als ‚Coachees‘ bezeichnet.

⁶⁶ Als Besonderheit systemisch-konstruktivistischen Denkens ist hervorzuheben, dass es nicht so sehr, wie in anderen Wissenschaften, um eine Komplexitätsreduktion, sondern vielmehr um die Erweiterung von Komplexität geht.

Vielfalt der Alternativen zu einer Bereicherung des Lebens führt. Diese Vielfalt ist universell als Vielfalt der Kulturen, aus denen die Mitmenschen kommen, als Vielfalt in der Art, wie andere die Welt wahrnehmen, als Vielfalt der Lebensstile und Lebensmöglichkeiten, als Vielfalt der Persönlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten u.a.“ (Rotthaus 2007, 152).

Reich bezieht diese Überlegungen im Rahmen postmodernen Denkens auch auf die menschliche Identität und konstatiert, dass Identität sich vervielfältigt und in ein Patchwork von Identitäten,⁶⁷ von wechselnden Rollen für verschiedene Anlässe zerfällt:

„Keine Identität ist sich selbst gleich, jede scheint im Wechselspiel des aufeinander Eingehens und Abwehrens nur noch die Simulation von ehemals festen, stabilen Rollen und Wirklichkeiten zu sein, die sich nunmehr in ein wandelbares, beschleunigtes, kurzlebiges Spiel mit feinen Unterschieden und belanglosen Unterscheidungen verwandelt hat“ (Reich 2012, 171).

Auch die im vorliegenden Kontext zu bearbeitende berufliche Orientierung ist als eine wandelbare Konstruktion zu verstehen, die beeinflusst wird durch unterschiedliche Beobachterperspektiven und von relevanten Umwelten, von sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren und Kontexten. Die Anerkennung des Menschen, des Subjektes, in seiner Rolle und seiner Bedeutung als Wahrheit herstellendes Wesen, lässt es nicht mehr zu, darauf zu hoffen, die Wahrheit in einer »Realität an sich« oder »da draußen« finden zu können (vgl. ebenda, 76). Aus der Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus sind wahre Aussagen immer kulturell abhängig. Mit ihnen werden Wirklichkeiten immer aus bestimmten Perspektiven definiert. „Wir sind zwar subjektiv frei, etwas zu konstruieren, aber zugleich in unserer Lebenswelt, die unsere Perspektiven formt und unsere Interessen leitet, auch gebunden in dem, was wir tun, beobachten, wofür wir uns einsetzen“ (ebenda). Soziale, gesellschaftliche und kulturelle Interaktionen müssen wir also beachten, wenn wir unsere Wirklichkeiten besprechen wollen.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Wenn die berufliche Orientierung verstanden wird als eine Konstruktion beruflicher Identität und beruflicher Umwelten, die beeinflusst wird von den jeweiligen Beobachterpositionen und von sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren und Kontexten, geht es in der praktischen Coachingarbeit zunächst darum, bestehende Wirklichkeitskonstruktionen zu entdecken und zu reflektieren. Desweiteren ist der mögliche Einfluss der Beobachterperspektiven zu klären und es sind bei dieser Arbeit auch immer soziale, gesellschaftliche und kulturelle Interaktionen mit einzubeziehen.

⁶⁷ Vgl. auch Keupp (1999).

Die bestehenden individuellen (berufsbezogenen) Wirklichkeitskonstruktionen der Coachees sind geprägt von den von ihnen beobachteten Vorerfahrungen unterschiedlicher Art in den Bereichen Familie, Clique, Schule, Gesellschaft und Kultur. Berufliche Orientierung ist also zu verstehen als eine Konstruktion, die in Interaktion und Interdependenz mit den in diesen Kontexten wirkenden Gegebenheiten und Veränderungen immer wieder neu entsteht. Diese Sichtweise korrespondiert mit postmodernem Denken: berufliche Orientierung wird nicht mehr als ‚lebenslanger Entwurf‘ verstanden, sondern als nicht abgeschlossener kokreativer interaktiver Konstruktionsprozess im Rahmen individueller sozialer, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung und Veränderung.

Ausgehend von der Annahme, dass berufliche Orientierung eine Konstruktion ist, ist es Aufgabe der im Coaching angebotenen systemisch-konstruktivistischen Methodik, die Coachees zu Exploration und Reflexion ihrer Wirklichkeitskonstruktionen anzuregen. Damit können nützliche Selbstorganisationsprozesse angestoßen werden. Aus der Reflexion der Beobachter- und Kontextabhängigkeit eröffnen sich neue Sichtweisen, die Perspektiverweiterungen und damit verbunden, auch neue Handlungsoptionen für ihre beruflichen Planungen ermöglichen. Methodisch wird eine solche Reflexion angeregt durch die Arbeit mit dem *systemischen 360° Feedback*, durch das *zirkuläre Fragen* innerhalb des *Appreciative Inquiries* und durch die *Feedbackrunden*.⁶⁸ Durch diese Methoden wird die Auseinandersetzung mit den Sichtweisen anderer und deren individuellen kontextbedingten Konstruktionen angeregt. Die Coachees können im Prozess ‚lernen‘, dass berufliche Persönlichkeits- wie auch Anforderungsprofile und ihre aufeinander bezogenen Passungen - als beobachter- und kontextabhängige Konstruktionen durchaus unterschiedlich sein können und auch immer gestaltungsfähig und veränderbar sind – und sie können lernen, mit diesen Zusammenhängen umzugehen und sie für sich zu nutzen. Ein solches Lernen wird möglich im Miteinander von Coaches und Coachees - aber auch in anderen relevanten Beziehungssystemen - über wechselseitige Reflexion von Inhalten und Beziehungen in Form von Interaktion und Kommunikation. Die Coachees müssen dabei immer wieder neu herausfinden und entscheiden, was zu ihnen passt und wie sie diese Passung in ihre Lebenswelt transformieren können (vgl. Reich 2012, 162). In Anlehnung an Rotthaus ist für das Coaching zu folgern, dass die Coachees die Erkenntnis mitnehmen, „[...], dass es viele Wahrheiten gibt und viele Erklärungsmodelle für die Welt und ihre Einzelphänomene“ (Rotthaus 2007, 153 f.) und dass sie offen sind für eine lebenslange Auseinandersetzung mit sich verändernden Gegebenheiten, sei es hinsichtlich ihrer eigenen Person, sei es hinsichtlich ihrer Beziehungssysteme oder überhaupt in Bezug auf die »Welt da draußen«.

⁶⁸ Die Erklärung der eingesetzten Methoden erfolgt im Rahmen der Beschreibung des Coachingmodells, Kapitel 6 und 7, vgl. auch www.methodenpool.uni-koeln.de.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit: Kristin

Kristin kam in das Coaching kurz vor ihrem Abitur mit dem Auftrag, ihre beruflichen Möglichkeiten zu klären. Kristin lebt als jüngste Tochter in einer Familie mit drei Kindern und beschreibt ihren älteren Bruder und die ältere Schwester als sehr selbstbewusste, durchsetzungsfähige und wortgewandte Menschen, die beide in ihrem Studium sehr erfolgreich sind. Die Eltern sind beide Notare. In ihrer Wirklichkeitskonstruktion nimmt Kristin sich als sehr unsicher und eher ängstlich wahr und fürchtet sich vor beruflichem Versagen und Misserfolg. Im Coaching kommt sie zu der Entscheidung, dass eine Ausbildung zur Notariatsgehilfin für sie zu diesem Zeitpunkt ein zu ihr passender Weg sei, den sie sich zutraut und auf den sie sich freut.

Nach Beendigung der Ausbildung meldet sich Kristin erneut zu einem Coaching an, um die weitere Vorgehensweise zu reflektieren. Bei diesem Treffen präsentiert Kristin eine veränderte Wirklichkeitskonstruktion. Beeinflusst durch sehr positive Rückmeldungen während ihrer Ausbildung und durch Veränderungen in ihrem lebensweltlichen Kontext - sie wohnt inzwischen in einer Wohngemeinschaft mit zwei Freundinnen - hat sie ein neues Bild von sich entwickelt, möchte sich durch ein Studium weiterqualifizieren und das Studentenleben genießen.

Im Coaching gelingt es, dass Kristin diese Veränderung und die Relativität ihrer Wirklichkeitskonstruktion realisiert und dabei den bisher gegangenen Weg als Ressource wertschätzt. Sie meldet zurück, dass ihr bewusstgeworden ist, wie sehr sich das Selbstbild im Zusammenhang mit persönlicher Entwicklung und dem Zusammenspiel mit unterschiedlichen Einflussfaktoren verändern kann bzw., wie sehr es gestaltbar ist und beschreibt diese Erfahrung als sehr hilfreich.

3.2 Beziehungswirklichkeit und Beziehungsqualität in ihrer Relevanz für den Prozess der beruflichen Orientierung

In der Theorie der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik sind der Beziehungsaspekt und hier die Beziehungswirklichkeit und Beziehungsqualität von zentraler Bedeutung. So konstatiert Reich, dass Lernen überhaupt nur innerhalb von Beziehungen stattfinden kann (vgl. Reich 2012,16). Beziehungen sind notwendig, nicht nur um schulisches Lernen zu ermöglichen, sondern auch, um so etwas wie Menschsein zu erfahren. In diesem Sinne stellt Hüther fest: „Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehung denken und in Beziehungsfähigkeit investieren“ (Hüther 2010, 45). Das gilt nicht nur für Kinder, sondern ebenso für Jugendliche und (junge) Erwachsene.

In Beziehungen – in der Begegnung der Kommunikationspartner – ‚entfaltet‘ sich Wirklichkeit bzw. wird diese erst im kommunikativen Prozess zugänglich. Dazu führt Reich aus:

„In Beziehungen werden eigene Sichtweisen im Spiegel der Sichtweisen Anderer (der

Eltern, Geschwister usw.) erlebt und mit gewisser Distanz reflektiert und rekonstruiert. So bauen sich Weltbilder nach und nach auf, die rein von der Inhaltsebene betrachtet scheinbar nichts mehr mit Beziehungen zu tun haben“ (Reich Nr. 5, Internet).

Die Beziehungsebene ist lange Zeit in der pädagogischen Arbeit im Vergleich zur Inhaltsebene unterbewertet worden. Erst im Rahmen der Entwicklung des systemischen Denkens und Handelns und hier insbesondere auch der Überlegungen zum Thema Kommunikation wurde die Beziehungsebene zunehmend fokussiert. Die Beziehungsebene und Inhaltsebene sind feste Bestandteile jeglicher Kommunikation. Während die Inhaltsebene geprägt ist von eher symbolischen Informationen, zeigt sich die Beziehungsebene im Verhalten, den Einstellungen, aber auch in der Art zu sprechen und in der Mimik und Gestik. Beide Ebenen beeinflussen sich gegenseitig.⁶⁹

Der Beziehungsebene ist bei der (pädagogischen) Arbeit aus zweierlei Sicht von elementarer Bedeutung: Zum einen in Bezug auf die innerhalb der unterschiedlichen Beziehungssysteme durch Kommunikation und Interaktion generierten spezifischen *Beziehungswirklichkeiten*, zum anderen in Bezug auf die *Beziehungsqualität* zwischen Lernenden und Lehrenden, in unserem Arbeitskontext zwischen Coachees und Coaches.

3.2.1 Beziehungswirklichkeit

Beziehungswirklichkeit definiert Reich als Ort, an dem Beziehungen beobachtet und geführt werden. Er führt dazu aus, dass Beziehungen bedeuten, dass Menschen zirkulär mit anderen Menschen verwoben sind und in diesem Miteinander eine eigene Wahrheit entwickeln und sich verorten können (vgl. Reich 1998b, 19). Die Subjektabhängigkeit der Erkenntnis muss allerdings grundsätzlich auf den Verständigungsprozess und die kulturellen und sozialen Einflüsse bezogen werden.

Beziehungswirklichkeit wird in den unterschiedlichen Beziehungssystemen, wie z.B. in Familie, Clique, Schule, Verein vom Beobachter über Kommunikation und Interaktion konstruiert und ist beeinflusst von den jeweiligen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten. Der Beobachter beobachtet sich selbst und andere, wobei er immer schon ein *erzogener Beobachtender* ist. Seine Konstruktionen sind beeinflusst von seiner individuellen Beobachterposition, seinen Vorerfahrungen, den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen MitgliederInnen der jeweiligen Beziehungssysteme und den relevanten Kontexten. Im kommunikativen Austausch mit anderen Beziehungssystemen entstehen Entwürfe eigener Bilder von sich selbst und den in Beziehung stehenden Umwelten sowie deren Reflexion und ggf. Dekonstruktion (vgl. Kapitel 3.3 dieser Arbeit).

⁶⁹ Vgl. auch das Kommunikationsaxiom von Watzlawick: “Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ Watzlawick (1982, 56).

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Für den Coachingprozess zur beruflichen Orientierung heißt das, dass unterschiedliche für den Konstruktionsprozess bedeutsame Beziehungssysteme und die dabei durch Kommunikation und Interaktion generierten spezifischen Informationen bzw. *Beziehungswirklichkeiten* der Coachees in die Arbeit einbezogen werden. Es gilt, im Coaching gemeinsam mit den Coachees ihre differierenden Konstruktionen und die *systemische Interdependenz* ihrer Beobachtungen zu entdecken und zu reflektieren.

Um den Aspekt Beziehungswirklichkeit zu analysieren, ist im ersten Teil eines Coachings zu klären, welche Bilder die Coachees in den einzelnen Beziehungssystemen von sich selbst konstruieren, wie sie diese Bilder dort jeweils kommunizieren, aber auch welche Ideen sie in Bezug darauf konstruieren, wie sie in den unterschiedlichen Beziehungssystemen wahrgenommen werden? Gibt es Unterschiede? Was können diese Unterschiede bedeuten? (vgl. systemisches 360° Feedback). In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen erfahren die Coachees, dass es zum einen unterschiedliche systemabhängige Beziehungswirklichkeiten geben kann und zum anderen, dass die Bedeutung der Beziehungswirklichkeiten in der von ihnen gestalteten individuellen Konstruktion veränderbar ist.⁷⁰ All diese Fragen sind auch in Bezug auf das Beziehungssystem Coach und Coachee zu stellen. Der Coach ist Teil einer – in dieser Phase besonders bedeutsamen – Beziehungswirklichkeit der Coachees und beeinflusst diese. Zum anderen wirkt auch das Konstrukt der Beziehungswirklichkeit, das der Coach selbst für sein Verhältnis zu den Coachees entwickelt hat.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit: Alina (vgl. auch Kapitel 6 dieser Arbeit)

Bei Alina wurde insbesondere im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem systemischen 360° Feedback deutlich, dass sie in ihrer Familie ganz anders wahrgenommen wird als in ihrem Freundeskreis und in der Schule. Im Coaching konnte Alina den Einfluss der in den unterschiedlichen Kontexten zurück gemeldeten Beobachtungen auf die von ihr konstruierten Wirklichkeiten, aber auch auf ihr gezeigtes Verhalten korrelieren und eine systemische Interdependenz der konstruierten Bilder von sich selbst erkennen. Konkret hat sie für sich entdeckt, dass sie in ihrem sehr konservativen Elternhaus die Rolle einer eher angepassten, stillen jungen Frau gespielt hat, um von ihren Eltern anerkannt zu werden, während sie im schulischen Kontext, angeregt durch das Vorbild einer älteren Mitschülerin, als Stufensprecherin ihre mutigen, starken und durchsetzungsfähigen Anteile kommuniziert und gelebt hat. Sie konnte die divergierenden Rückmeldungen im Coaching kontextualisieren, was ihr die Freiheit gab, das

⁷⁰ Hier bewähren sich die im Prozess eingesetzten systemischen Methoden wie das systemische 360° Feedback mit dem Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung, das zirkuläre Fragen, die Interviews und Feedbackrunden als unterstützend (vgl. Kapitel 6 dieser Arbeit).

Bild von sich und damit verbunden, ihre beruflichen Möglichkeiten, neu zu konstruieren.

3.2.2 Beziehungsqualität

Neben der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Beziehungswirklichkeiten fokussiert die systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik die Relevanz der *Beziehungsqualität* zwischen Lernenden und Lehrenden, in unserem Arbeitskontext Coachees und Coaches. Das Konstrukt der Beziehungsqualität soll hier verstanden werden als ein durch Kommunikation und Interaktion geschaffenes atmosphärisches Gebilde, in dem ein, durch gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen, Respekt und Empathie geprägtes Miteinander, ermöglicht wird. Beziehung wird hier als entscheidende Lernumgebung verstanden. Lernen macht Spaß, wenn die Beziehungsqualität stimmt; wenn Lernende und Lehrende sich anerkannt und wertgeschätzt fühlen, wenn es ihnen gut geht.⁷¹

Miller betont die Bedeutung eines »kommunikativen Hin und Her«, dass es im miteinander Arbeiten eines Einpendelns der verschiedenen Seiten und einer gemeinsamen Balance bedarf bis alle Beteiligten sich verstanden und wertgeschätzt fühlen. Nur so wird ein Wohlfühlen in der gemeinsamen Arbeit möglich (vgl. Miller 2011). Im Schul- wie auch im Coachingkontext ist es Aufgabe der Lehrenden bzw. der Coaches, die Voraussetzungen für eine gelingende Beziehungsqualität zu schaffen.

Für die Lehrenden bzw. hier die Coaches gilt es zwei Beobachtungs- und Handlungsebenen in ihrer Arbeit zu verfolgen:

- 1) Kontinuierliche Reflexion und Engagement für ein durch gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen, Respekt und Empathie geprägtes Arbeitsbündnis und
- 2) kontinuierliche Reflexion und Arbeit mit den Beobachtungen und dem Handlungsgeschehen in Bezug auf die Beziehungswirklichkeiten der Coachees und die dabei beim Coach selbst entstehenden Gedanken, Empfindungen und Impulse im Coachingprozess selbst.⁷²

Als unverzichtbar für den Aufbau und den Erhalt von Beziehungsqualität verweist insbesondere *Hülshoff* auf die Bedeutung von Empathie und betont hier im Rahmen einer Lehr-Lern-Beziehung die bewusste Auseinandersetzung beider Beziehungspartner, also auch der Lehrenden, in unserem Arbeitskontext, der Coaches, mit eigenen Gefühlen, wenn sie anmerkt: „Schließlich ist Empathie, also Mitgefühl, eine wichtige Voraussetzung für dauerhafte und tragfähige Beziehungen“ Hülshoff (2006, 21) (vgl. Kapitel 5.5 dieser Arbeit: Die Rolle des Coaches).

⁷¹ Die Hirnforschung hat eindeutige Korrelationen zwischen Befinden und Lernerfolg ermittelt (vgl. Herrmann 2009).

⁷² Vgl. White (2007): Landkarte ist nicht die Landschaft.

Auch für *Miller* ist Empathie ein unverzichtbarer Bestandteil einer in pädagogischen Prozessen anzustrebenden förderlichen Beziehungsqualität. Empathie ist für ihn maßgeblich zur Unterscheidung einer Haltung der Liebe versus einer Haltung der Macht.⁷³ So sei eine liebevolle Haltung der Fürsorge, des Beschützens und der Orientierungshilfe im Gegensatz zu durch Machtausübung initiierte Beeinflussung und Fremdbestimmung ein anzustrebendes Ziel pädagogischen Arbeitens. Es geht um das Ziel des Begleitens und Förderns der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Miller 2011).

Systemisch-konstruktivistisch zu arbeiten heißt im Sinne einer lebendig gestalteten Beziehungsdidaktik auch, die Idee des *geteilten Expertentums* im dialogischen Handeln umzusetzen: Anderson und Goolishian (1992) sind in besonderer Weise mit diesem Konstrukt verbunden: sie beschreiben KlientInnen oder KundInnen als Menschen, die ihre Expertise i.S. der Kundigkeit für ihre Lebenswirklichkeiten, Bedürfnisse, Interessen usw. mit in die Beziehung zu einem Coach (oder auch Therapeuten) – als ExpertInnen für Kommunikation und Prozessgestaltung – einbringen (vgl. ebenda, 176 ff.). ‚Geteiltes Expertentum‘ entsteht, wenn diese unterschiedlichen Kundigkeiten – von Coach und Coachee – miteinander geteilt und sich im besten Falle ein Gewinn für beide damit verbindet. Darüber hinaus plädieren Anderson und Goolishian für das Kultivieren einer Haltung des Nicht-Wissens (vgl. auch Kapitel 5.3 und 6.2.1 dieser Arbeit), um offen zu bleiben gegenüber neuen Ideen, Umständen und auftauchenden Unterschieden und so einen konstruktiven Such- bzw. Lernprozess unterstützen zu können.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Durch ein erfolgreiches Joining gelingt eine dem Coachingprozess nützliche ‚affektive Rahmung‘,⁷⁴ die den Coachees das Gefühl vermittelt, dass die Coaches ihnen nah sind, sie unterstützen und eine ‚sichere‘ Basis für die Beratungsarbeit schaffen.⁷⁵

Im Schul- wie auch im Coachingkontext ist es zunächst Aufgabe der Lehrenden bzw. der Coaches, Empathie einzubringen und so die Voraussetzungen für eine gelingende Beziehungsqualität zu schaffen. In diesem Sinne äußert sich auch *Arnold*: „Gestaltung unterstützender Kontexte [ist] die wohl wichtigste Aufgabe von Erziehung“ (Arnold 2007, 17).

⁷³ Hierzu ist einschränkend anzumerken, dass die Beziehung von Lehrenden und Lernenden sicher nicht von ‚Liebe‘ geprägt sein muss, dass aber wohlwollende Zuneigung im Gegensatz zu Macht und Zwang maßgeblich für die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen sein sollte. Es gilt hier die zwischenmenschliche Beziehung als „[...] bewusste, gewollte und freiwillige Zuwendung und ‚Begegnung von Person zu Person‘ zu verstehen“ (Miller 2011, 50).

⁷⁴ Vgl. Welter-Enderlin/Hildenbrand (2004); Levold (1997).

⁷⁵ Eine derartige tragende Beziehung ist unverzichtbar, da es während des Coachings beispielsweise während der Dekonstruktionsarbeit zu Verunsicherungen und Destabilisierungen kommen kann, die ohne eine derart gestaltete Beziehung nur schlecht aufgefangen werden könnten.

Auch für den Coachingprozess ist dementsprechend festzustellen, dass erst einmal die Coaches für die Beziehungsgestaltung verantwortlich sind. Es ist ihre Aufgabe, auf die Coachees zuzugehen und einen geschützten Raum anzubieten, in dem eine empathische Beziehung möglich wird. Reich konkretisiert für die pädagogische Praxis, dass ein Lernklima zu schaffen ist, das sich auf Anerkennung, wechselseitige Entwicklung und kommunikative Kompetenz stützen kann und bezeichnet eine derartige Beziehungsorientierung als Grundlage einer heute angemessenen Didaktik. Als maßgebliche Aspekte für eine solche Beziehungsdidaktik postuliert er:

„[...], bei allen Beteiligten einerseits einen möglichst hohen Selbstwert zu erzeugen (= nur wer sich selbst leiden kann, kann andere lieben), andererseits eine wechselseitige Wertschätzung zur Grundlage der Beziehungen zu machen (= in einem wertschätzenden Klima ist es leichter, Lob oder Fehler zuzugestehen und sein Verhalten zu ändern)“ (Reich 2012, 31).

Lehrende und in unserem Arbeitskontext Coaches sollten im Sinne von Reich Beziehungsdidaktiker sein. Als wichtige Elemente ihres didaktischen Menschenbilds sind zu wünschen: Freude am menschlichen Kontakt, Offenheit und ein dialogisch geprägtes Verhalten in der Kommunikation, Anerkennung und Wertschätzung in Bezug auf andere, Geduld und Durchhaltevermögen, die Bereitschaft zur Förderung und Unterstützung anderer, die Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung, eine grundsätzlich forschende und neugierige Einstellung, Fantasie zur Gestaltung von anregenden und lustvollen Lernumgebungen, fachliche Kompetenz und inhaltlicher Forscherdrang (vgl. Reich 2012, 21 f.). Eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehungsqualität ermöglicht es den Coachees, sich in ihren Konstruktionen zu zeigen und diese zu reflektieren. Die Beschäftigung mit der eigenen Lebens- und Laufbahnplanung erweist sich für viele Jugendliche als ein sehr berührendes, oftmals fast ‚intimes‘ Thema, das in den meisten Fällen auch sehr emotional besetzt ist. Das macht die Arbeit zwar einerseits schwieriger, gewährleistet aber auch in vielen Fällen eine größere Motivation bei den Coachees, weil sie im Bewusstsein agieren, dass es ausschließlich um sie und ihre eigene Zukunft geht. Hier gilt es, ihr Vertrauen wert zu schätzen und sie lösungs- und ressourcenorientiert zu unterstützen. Wenn die Coachees zum Beispiel im Rahmen der Visionsarbeit ihre sehr persönlichen Lebensträume offenbaren, geht es im Sinne Dalins darum, ihren Mut für eine bessere Zukunft zu fördern:

„Die wichtigste pädagogische Pflicht von Erziehern ist es, beizutragen zur Schaffung neuer und produktiver Ideale, die dem Leben der Menschen festen Grund geben und sie motivieren, individuell und mit anderen für eine bessere Zukunft zu arbeiten“ (Dalin 1999, 96).

Die Relevanz der für eine gute Beziehung maßgeblichen Faktoren Vertrauen, Vertraulichkeit, Wertschätzung und Respekt wurde sowohl in der Vorstudie zu diesem Projekt wie auch in den prozessbegleitenden Reflexionen von den SchülerInnen immer wieder explizit betont; sowohl im Einzelsetting im Miteinander mit den Coaches wie auch im

Gruppensetting mit den TutorenCoaches⁷⁶ und den anderen Gruppenmitgliedern. Coachingarbeit ist Vertrauensarbeit.⁷⁷ Um sich selbst zu zeigen, sich selbst auszuprobieren, eigenen Schwächen auf die Spur zu kommen, Stärken zu suchen und zu präsentieren braucht es Vertrauen; ebenso um verdeckte Aufträge zu enttarnen, Familienmuster aufzuspüren und eventuell berufliche Orientierung als Möglichkeit der Regulierung von Nähe und Distanz zu entlarven bzw. zu entdecken.

Wie oben ausgeführt liegt es in der Verantwortung der Coaches eine von Vertrauen und Respekt geprägte Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen und einen geschützten Raum anzubieten.⁷⁸ Geschützter Raum bedeutet hier neben einer solchen von Vertrauen und Respekt geprägten Arbeitsatmosphäre aber auch ganz konkret eine geschützte Örtlichkeit, in der ohne Störungen von außen gearbeitet, gedacht und gefühlt werden kann.

Zur Gestaltung einer positiven Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden gehört zunächst auch die Ermöglichung einer gelingenden Beziehungskommunikation. Hierfür ist eine kongruente *Sprache* unverzichtbar. Das bedeutet ganz pragmatisch, dass die Coaches in ihrer Sprache abgeholt werden. Das soll nicht heißen, dass Coaches nun im Jugendslang kommunizieren, aber sie sollten sich in Bezug auf ihre Wortwahl und Ausdrucksweise nicht auf eine Distanz schaffende intellektuelle Lehrer- oder Beratersprachebene begeben.⁷⁹

Falls die SchülerInnen im Coaching Respekt und Wertschätzung erleben, werden sie auch eher unter der Maxime der Selbstbestimmung und Mitverantwortung handeln können. Gegensätzliche Auffassungen, auch in den Herleitungen von Inhalten und in den Beurteilungen von Informationen, werden nicht als Störung, sondern als Erweiterung von Wissen eingeordnet. Ein Konsens über einen Dissens kann als sinnvoll erlebt werden, jede Meinung hat ihre Berechtigung und die SchülerInnen erleben sich eher als selbstbestimmt und weniger als fremdbestimmt. Ein solches Erleben selbstbestimmter Konstruktionen ermöglicht wiederum höheres Selbstvertrauen und zunehmenden Selbstwert. Reich verweist auf Rogers, der als Ziel gelingender Kommunikation beschreibt: „[...] sich zu zweigen, damit nicht eine aufgezwungene Ein-

⁷⁶ Als TutorenCoaches werden Tutoren bezeichnet, die als Coaches eingesetzt werden. Nähere Erläuterung in Kapitel 5.6 dieser Arbeit.

⁷⁷ Der explizite Wunsch nach Vertrauen und Vertraulichkeit im Coaching ist kein Indikator für jugendliche Unsicherheiten. Auch bei beruflich sehr etablierten Persönlichkeiten, wie Führungskräften, sei es in der Wirtschaft, sei es in großen Non-Profit-Organisationen, wird im Coaching immer wieder eine große Sorge vor Vertrauensmängeln deutlich (vgl. Bose, Martens-Schmid, Schuchardt-Hain 2007).

⁷⁸ Hier bewähren sich vertrauensbildende Methoden wie Eingangs- und Vorstellungsrunden, Blitzlichttrunden, gemeinsames Erarbeiten der Rahmenbedingungen und Regeln. Vgl. Kapitel 6 und 7 dieser Arbeit, aber auch www.methodenpool.uni-koeln.de.

⁷⁹ Das hat für den vorliegenden Prozess bedeutet, dass die Fragebögen in einem Pretest auf Verständlichkeit geprüft wurden und die von den Testpersonen diagnostizierte Fremdwörterlastigkeit korrigiert wurde.

heit angestrebt wird, sondern jeder Partner seine Individualität behält und entwickelt“ (Reich 2012, 107).

In unseren Coachingprozessen impliziert die Selbstbestimmung aber auch, dass die Coachees selbst Verantwortung übernehmen für das Ausmaß ihres Engagements und ihres Einsatzes, und auch für das Tempo und die Dimensionen der Arbeit. Die Coachees sind die ExpertInnen dafür, welche Schritte ihnen zu welcher Zeit und in welchem Ausmaß guttun und ihnen nützlich sind. Die Verantwortung der Coaches liegt darin, die Coachees immer wieder auf diese Selbstverantwortung hinzuweisen, achtsam mit deren Signalen umzugehen und die signalisierten Grenzen zu respektieren. Die Gedanken von Rotthaus zum erzieherischen Umgang mit Kindern sollten als Maxime auch für den Umgang mit den SchulabgängerInnen definiert werden:

„Es geht darum, das Kind als gleichberechtigten Dialogpartner anzusehen, dessen spezifische Sicht von der Welt, von sich selbst, von anderen Menschen nicht falsch, sondern Ausdruck seiner Struktur, d.h. seiner aktuellen augenblicklichen Situation ist. Es geht darum das Anderssein der zu Erziehenden, ihre innere Logik zu verstehen, und nicht darum, das Anderssein der zu Erziehenden aufzulösen. Das bedeutet: Die ErzieherIn begegnet der Meinung der zu Erziehenden mit Akzeptanz und Respekt“ (Rotthaus 2007, 158).

Als Ziel einer solchen Erziehung beschreibt er ganz im systemisch-konstruktivistischen Sinn, dass Menschen die Schule verlassen, die nicht ‚fertig‘ sind, sondern offen für lebenslanges Lernen und Sich-weiter-Entwickeln in einem Denken „[...], dass es viele Wahrheiten gibt und viele Erklärungsmodelle für die Welt und ihre Einzelphänomene“ (ebenda 153 f.).

Dementsprechend intendiert eine Beratung zur beruflichen Orientierung nicht, Sichtweisen und Verhalten der SchulabgängerInnen in bestimmte Richtungen zu lenken oder zu beeinflussen, sondern ihre Eigeninitiative, ihre Selbstverantwortung und ihre Selbstbestimmung zu fördern. In diesem Sinne war es für die Entwicklung des vorliegenden Konzepts handlungsleitend, im Unterschied zu bisher vorwiegend praktizierten Expertenberatungen im Sinne einer Top-Down-Beratung zur beruflichen Orientierung, eine respektvolle, kooperative und kokreative Arbeitsbeziehung zu fokussieren.

In der methodischen Vorgehensweise des *geteilten Expertentums* werden die für eine förderliche Beziehungsqualität formulierten Postulate Respekt, Wertschätzung und gegenseitige Akzeptanz umgesetzt (vgl. Kapitel 5.3 dieser Arbeit). *Geteiltes Expertentum* bedeutet hinsichtlich der Beziehungsqualität: Coach und Coachee begegnen sich auf Augenhöhe oder wie Miller fordert in einer „Begegnung von Person zu Person“ (Miller 2011, 50). Im Coaching zur beruflichen Orientierung sind die Coaches die ExpertInnen für den Prozess, die Vorgehensweise und die Methoden, eventuell auch für aktuelle Gegebenheiten auf dem Ausbildungs- und Berufsmarkt, während die Coachees aber die ExpertInnen für die eigene Person sind, für ihre Stärken und Schwächen, ihre Träume, ihre Werte, ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten. Es findet ein in-

teraktiver und dialogischer Austausch auf Augenhöhe statt, so wird Selbstbestimmung möglich.

Für die Gestaltung einer vertrauensvollen Beziehungsqualität bewährt es sich, wenn die Coaches sich selbst als Vorbild und Wegbereiter für ein solches vertrauensvolles Miteinander zur Verfügung stellen. Wenn sie deutlich machen können, dass sie selbst bereit sind, sich für eine offene Arbeitsatmosphäre zu engagieren und sich darauf einzulassen, macht das den Coachees Mut und regt sie an, sich auch selbst dementsprechend zu verhalten. Wenn die Coachees ihre Coaches erleben als Menschen, „die einen Funken (etwas Imaginäres wie Zauber, Stimmung, Atmosphäre) überspringen lassen“ (Reich 2012, 110), dann verändert sich die Arbeitsatmosphäre. In genau diesen Verhaltensweisen sieht Reich eine große Chance, aus der Maschinerie des Lehrens und Lernens auszusteigen und eigene individuelle Konstruktionen zu ermöglichen und zu fördern. Wenn Pädagogen und in unserem Kontext Coaches in einer Haltung gegenseitigen Respekts und Vertrauens agieren und in der Wahrnehmung der SchülerInnen glaubwürdig sind, wirkt sich das auf die Atmosphäre der gemeinsamen Arbeit und auch auf den Erfolg des Lehrens und Lernens aus (vgl. Reich 2012, 104 und 256 f.).

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit: Lehrerin⁸⁰

In einem Gruppencoaching an einem Gymnasium in Süddeutschland erzählt eine junge TutorenCoachin ihrer Gruppe in der Vorstellungsrunde, dass es immer schon ihr berufliches Ziel war, Lehrerin zu werden und ihr privates, eine eigene Familie mit Kindern zu haben. Die Lehrerausbildung habe reibungslos geklappt, die Umsetzung des privaten Ziels sei für sie sehr schwierig gewesen, da sie in einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung lebe. Sie habe zunächst nicht den Mut gehabt, sich dazu zu bekennen und habe sich von den möglichen Schwierigkeiten entmutigen lassen. Dann habe sie einen Kollegen getroffen, der sie ermuntert hat, zu ihren Träumen zu stehen und zu versuchen, diese gegen alle Hindernisse durchzusetzen. Und sie habe es geschafft! Sie konnte auch als Angestellte im öffentlichen Dienst in einer Kleinstadtschule mit ihrer Lebenspartnerin zusammenziehen, ein Kind adoptieren und eine Familie gründen. Das sei hier und heute ihre Motivation, ihren Coachees nun auch Mut machen, für ihre Träume zu kämpfen.

Nach diesem Statement erstarrte die Gruppe zunächst sprachlos. Nach kurzer Zeit und auch in den nachfolgenden Treffen war dann sehr deutlich eine Veränderung im Miteinander zu beobachten: die Coachees begegneten sich mit viel Vertrauen und mit ganz besonderer Wertschätzung und zeigten sich in ihren Konstruktionen gelöster, fröhlicher und freier als in den vergleichbaren Gruppen. Diese Lehrerin hat als TutorenCoach⁸¹ den Mut gehabt, über ihr Begehren zu sprechen, etwas ganz Neues zu wa-

⁸⁰ Das Beispiel entstammt einer teilnehmenden Beobachtung der Verfasserin.

⁸¹ Erläuterung des Begriffs in Kapitel 5.

gen, beruflich und privat. Ihr sehr persönlicher Bericht war ein großer Vertrauensbeweis. Auf diese Art und Weise hat sie den Coachees vermittelt, dass sie ihnen Wertschätzung und Vertrauen entgegenbringt und ihnen Raum lässt für ihre eigenen Begehren und Visionen. Dieses mutige ‚Outen‘ der Lehrerin schon zu Beginn des Prozesses hat es den Jugendlichen beobachtbar erleichtert, vertrauensvoll über ihre eigenen – auf den ersten Blick vielleicht abwegig erscheinenden – Wünsche und Ängste zu berichten und gemeinsam über eine mögliche Realisierung nachzudenken.

3.3 Die Unterscheidungsperspektiven Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion

Im Folgenden werden zunächst die Unterscheidungsperspektiven Konstruktion/Rekonstruktion/Dekonstruktion kurz eingeführt (vgl. Reich 2010, 118 ff.; Reich 2012, 138 ff.) und dann in der Vielfalt ihrer Reflexionsimpulse und praktischen Anwendungsmöglichkeiten bei der Beratungsarbeit zur beruflichen Erstorientierung entwickelt und anhand von Fallskizzen erläutert, wobei auch auf die möglichen Korrelationen zu relevanten Einflussfaktoren eingegangen wird.

3.3.1 Konstruktion: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“

Konstruktion steht für die Erfindung unserer Wirklichkeit, nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der Beziehungsebene. Es geht um unser Bild von uns selbst, unsere Weltbilder, aber auch um die Bilder unserer Beziehungssysteme und darum, wie wir hier unseren Anteil und unsere Rolle erfinden.

Die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen sind jeweils abhängig von den individuellen Vorerfahrungen und Kontexten: Wie haben uns unsere sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelten beeinflusst? Was haben wir gelernt? Was haben wir ausprobiert und welche Rückmeldungen haben wir dabei erhalten? Die Inhalte unserer Konstruktionen werden beeinflusst von der Art der Selbst- und/oder Fremdbeobachtung.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Ausgehend von der Annahme, dass SchülerInnen ihre Wirklichkeit konstruieren, kann man weiter annehmen, dass sie auch ihre eigene berufliche Identität und ihr persönliches Interessen- und Kompetenzprofil als Ausgangsinformation für ihre berufliche Erstorientierung konstruieren. Diese Konstruktion ist beeinflusst von ihren jeweiligen Vorerfahrungen.

Im Coachingprozess zur beruflichen Orientierung geht es zunächst darum, welche individuelle Erfindung ihrer Wirklichkeit die Coachees bereits für sich entwickelt haben. Welche Geschichten erzählen sie beispielsweise zu sich, zu ihren Interessen,

Stärken und Schwächen, aber auch zu ihrem Verständnis von Arbeit und Beruf. Die Ergebnisse einer Vorstudie (Schuchardt-Hain/Baier 2007, vgl. Kapitel 2.4.2 dieser Arbeit) und die praktischen Beratungserfahrungen der Verfasserin bestätigen die von Reich betonte Wirkmächtigkeit der sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren bei den individuellen Wirklichkeitskonstruktionen. Hinsichtlich der Konstruktion beruflicher Identität ist insbesondere auf die Vorerfahrungen in den Bereichen Familie, Peergroup/Clique und Schule hinzuweisen.

Wenn SchülerInnen in ein Coaching zur beruflichen Orientierung kommen, kommen sie also auch immer mit einer bereits vorhandenen Konstruktion ihrer beruflichen Wirklichkeit. Das kann bedeuten, dass sie bereits ein konkretes Bild zu ihrer beruflichen Identität, ihren beruflichen Interessen und Kompetenzen erfunden haben und dass ihr Auftrag an das Coaching lediglich darin besteht, zu überprüfen, ob diese Wirklichkeitskonstruktion eine passende Grundlage für ihre berufliche Orientierung und Entscheidung darstellt. Es gibt aber auch die Möglichkeit, dass sie bei anderen erfahren haben, dass es auch ganz andere Konstruktionen von beruflicher Wirklichkeit geben kann, dass sie verunsichert sind und ihre eigenen Konstruktionen überprüfen, bestätigen oder ggf. verändern wollen. Es kann aber auch bedeuten, dass die SchülerInnen für sich ein Bild des ‚Nicht-Wissens‘ entworfen haben und sich eine Unterstützung bei der grundlegenden Klärung ihrer möglichen beruflichen Identität wünschen. Ihr Anliegen besteht dann darin, ihre Interessen und Kompetenzen, ihre Träume und ihr Begehren zunächst einmal neu zu erfinden oder neu zu entdecken.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

In Kapitel 3.3.5 wird eine Momentaufnahme dargestellt, die sich auf das Miteinander von Re/De/Konstruktion bezieht.

3.3.2 Rekonstruktion: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“

Mit Rekonstruktion ist die Übernahme der Konstruktionen anderer gemeint. Von Kindheit an werden wir innerhalb unserer Beziehungssysteme und Verständigungsgemeinschaften mit Symbolwelten konfrontiert, die wir konstruktiv verarbeiten, aber nicht alle neu erfinden. In der Rekonstruktion werden vorhandene Wirklichkeiten entdeckt. So vollzieht sich nach Csikszentmihalyi „die Entwicklung der eigenen Wirklichkeitskonstruktion in einem fort dauernden Abgleich von bestehenden mit neuen Erfahrungen“ (2000, 95). Aus derartigen Abgleichen und der bewussten Auseinandersetzung ergeben sich Möglichkeiten der Herleitung und Erklärung der Wirklichkeitskonstruktionen. Erst die bewusste Rekonstruktion von Werten, Konventionen, Gewohnheiten und Bedeutungszuschreibungen und deren Entstehungsgeschichten ermöglicht, deren Einfluss zu entdecken und als Teilansicht der Realität zu relativieren (ebenda, 109). Eine aktive Auseinandersetzung insbesondere in Bezug auf die Sym-

bolwelten fördert ein bewusstes Ausbalancieren zwischen dem Aufbau von Neuem und der Übernahme von Vorgegebenem. Reich beschreibt den Zusammenhang von Konstruktion und Rekonstruktion quasi als ‚pas de deux‘, wenn er sagt:

„Die Verarbeitung solcher Bedeutung geht in zwei Richtungen: einerseits Aufbau einer konstruierten Symbolwelt, wenn wir unsere eigene (neue) Symbolwelt schaffen; und andererseits Rekonstruktion vorhandener Symbolwelten, wenn wir die Symbolwelten Anderer übernehmen. Die erste Richtung nennen wir Konstruktion, die zweite Rekonstruktion“ (Reich 2010, 76).

Es ist zu beobachten, dass als Folge wechselnder Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Beziehungssystemen sich auch unsere Bedeutungszuschreibungen verändern, so können diese durchaus von Bezugssystem zu Bezugssystem differieren.⁸² Die Reflexion dieser Zusammenhänge ermöglicht eine größere Transparenz und damit ein besseres Verständnis für entsprechende Konstruktionslogiken. Mehr Transparenz und ein besseres Verständnis ermöglichen und fördern Selbstverantwortung und Selbstbewusstsein.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Im Rahmen der *Rekonstruktion* wird versucht, gemeinsam mit den Coachees zu klären, inwieweit die bestehenden Konstruktionen beruflicher Wirklichkeiten durch aktive Übernahme der Konstruktionen anderer beeinflusst bzw. mitgestaltet wurden? Welche Modelle, Werte und Erwartungen aus der Familie, aus den Peergroups, aus der Schule, aus den Medien, aus Soaps, Romanen, Filmen wurden übernommen, zum einen hinsichtlich der beruflichen Umwelten, zum anderen aber auch hinsichtlich der beruflichen Identität des Coachees?

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

In Kapitel 3.3.5 wird eine Momentaufnahme dargestellt, die sich auf das Miteinander von Re/De/Konstruktion bezieht.

3.3.3 Dekonstruktion: „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit“

Dekonstruktionsprozesse stellen ‚das Erfundene‘ und ‚das Entdeckte‘ in Frage und erkunden andere Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten. Man ‚enttarnt‘ sozusagen die übernommenen Rekonstruktionen, stellt sie in Frage, verwirft Bekanntes oder stellt es in neue Zusammenhänge und entfaltet neue Perspektiven. Aus dieser ‚neuen‘ Perspektive können sich die Konstruktionen im Sinne eines *Reframings*⁸³ verändern: Die

⁸² Vgl. auch Beziehungswirklichkeit. An späterer Stelle wird hierauf bei der Beschreibung der Methode des systemischen 360° Feedbacks Bezug genommen.

⁸³ Vgl. [url:http://methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de); vgl. Kapitel 6.

Geschichten zu bisherigen Erfahrungen und relevanten Umwelten können dekonstruiert – in einen neuen Rahmen gesetzt – und neu erzählt werden. Die einzelnen Bestandteile der Rekonstruktionen können analysiert und hinsichtlich ihrer Angemessenheit und auch Zieldienlichkeit reflektiert, aussortiert oder neu zusammengesetzt werden. Gewohnte Beschreibungen zu dekonstruieren ermöglicht nicht nur eine Perspektiverweiterung, sondern auch eine Erweiterung der Handlungsoptionen. Dekonstruktion erscheint somit als großes Potenzial kritischer Neuorientierung und als eine viable Neuperspektivierung in Bezug auf eine Anpassung an veränderte Lebenswelten, aber auch individuelle Träume und die Realisierung von Begehren. Damit liegt darin auch die Quelle für Möglichkeiten, andere Interpretationen zu entwickeln bzw. neue Optionen zu gestalten. Reich führt dazu aus: „Wir sind nicht ausschließlich Gefangene der Rekonstruktionen, sondern zugleich Produzenten dieser Gefangenschaft. Damit haben wir bedingten Einfluss auf die Ereignisse“ (Reich 2010, 176).

Dekonstruktivisten neigen per se dazu, zirkulär und systemisch zu denken, d.h., sie relativieren die Beobachtungen und beziehen die (Beziehungs-)Zusammenhänge mit ein. In der Position des/der DekonstruktivistIn hat man die Freiheit, die Dinge anzuzweifeln, zu hinterfragen und mit eigenen neuen Phantasien zu ergänzen. Erst durch den Schritt der Dekonstruktion kann der Prozess der Re/De/Konstruktion voll ausgeschöpft werden. So kann das Beobachtete auch gleichzeitig reflektiert oder eben ‚enttarnt‘ werden.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Nachdem im Coaching die bestehenden beruflichen Konstruktionen der Coachees konstruiert und rekonstruiert wurden, gilt es im Rahmen einer *Dekonstruktion* diese Konstruktionen mit einer Haltung des ‚es könnte auch ganz anders sein‘ kritisch zu hinterfragen. Im Rahmen dieser kritischen Auseinandersetzung bietet es sich an, insbesondere soziale, gesellschaftliche und kulturelle Einflussfaktoren zu prüfen und zu reflektieren.⁸⁴ Es gilt, eine einschränkende Wirkmächtigkeit dieser Faktoren zu enttarnen und einen Raum zu schaffen für das individuelle Begehren, für verdeckte (Lebens-)Träume und Leidenschaften und für bisher nicht gedachte oder formulierte berufliche Alternativen. Der Wechsel des Fokus auf das ‚Mögliche – Andere – Neue – Fremde‘ fördert einen Perspektivwechsel vom Fremdbestimmten zum Selbstbestimmten. Eine solche Dekonstruktion erlaubt beispielsweise einen Ausstieg aus einer von manchen Jugendlichen definierten Opferhaltung im Sinne von ‚ich kann sowieso nichts ändern‘. Sobald sie ihre ‚Rolle als Opfer‘ als Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses verstehen, können sie versuchen, diesen zu dekonstruieren und sich als Souverän dieser Interpretation (Opfer) zu erkennen.

⁸⁴ In Bezug auf die Rekonstruktion beruflicher Identität könnten sich hier beispielsweise geschlechtsspezifische Zuschreibungen enttarnen lassen, ‚verdeckte‘ Aufträge innerhalb der Familiensysteme oder auch gesellschaftspolitische Bewertungen bestimmter Berufsbereiche.

Im Prozess der beruflichen Orientierung sollten alle SchülerInnen, angeregt und ermutigt durch die Coachees, zu Dekonstruktivisten werden können. Reich wünscht sich von den Pädagogen, in unserem Kontext von den Coaches:

„Es sollte zur Kunst der Pädagogen gehören, den Dekonstruktivisten zu fördern, ohne ihn ins Abseits bloßer, sich zum Selbstzweck werdender Dekonstruktion gleiten zu lassen, [...], denn wir benötigen ihn in jeder Gemeinschaft, in uns, um nicht im Größenwahn eigener Konstruktionen oder im Konsum der Rekonstruktionen unser Schöpfungsfertum, unseren Selbstwert, unsere Konstruktivität als möglichen Stillstand wieder zu verraten“ (Reich 2010, 142).

Als Dekonstruktivisten können die Coachees das bisher Erfahrene und Beobachtete reflektieren, anzweifeln und die Perspektive wechseln. Sie können lösungs- und ressourcenorientiert nach sogenannten ‚blinden Flecken‘ suchen, mögliche neue Ideen ergänzen und/oder sich auf die Suche nach bisher verdeckten Lebensträumen begeben. In diesem Zusammenhang ist es durchaus möglich, dass die Coachees Bekanntes in Frage stellen und die Welt lieber völlig anders deuten. Sie analysieren und reflektieren ihre Konstruktionen und Rekonstruktionen, unterscheiden, welche Anteile sie beibehalten, welche sie verwerfen oder neu bewerten wollen. Rollenzuschreibungen können verflüssigt werden. So kann beispielsweise im schulischen Kontext der in seiner Stufe stigmatisierte ‚Streber‘ oder der in der Clique ausgezeichnete ‚opinion leader‘ die Lust am Anderssein entdecken. Im familiären Kontext können berufliche Familientraditionen und damit verbundene verdeckte Aufträge innerhalb der Familie in Frage gestellt werden. Derartige Veränderungen der Sichtweisen ermöglichen neue Beschreibungen, neue Entwürfe und Handlungsoptionen. Systemische Praxis sucht in diesen Situationen danach, die gewohnten und gebahnten Wege der Wirklichkeitskonstruktion so zu »verstören«, dass konstruktive und hilfreiche Selbstorganisationsprozesse angeregt werden, die eine neue Orientierung erleichtern und mit deren Hilfe Zugänge zu neuen Möglichkeiten und Lösungen für scheinbar Unlösbares gefunden (erfunden) werden können.⁸⁵ Wenn die im Rahmen der Dekonstruktion entstehenden neuen Möglichkeiten sich als neue anschlussfähige Konstruktionen erweisen, zeigt sich die Zirkularität eines autopoietischen Prozesses. Innere und äußere Veränderungen entwickeln sich im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit mit Re/De/Konstruktion

In Kapitel 3.3.5 wird eine Momentaufnahme dargestellt, die sich auf das Miteinander von Re/De/Konstruktion bezieht.

⁸⁵ Vgl. in diesem Sinne auch: Nöcker/Molter/ Schlippe v.: "Wie kann ein Gespräch zu einem Spaziergang werden?" in: Familiendynamik 37. Jahrgang 1 (2012).

3.3.4 Konstruktion – und wieder: „Wir erfinden unsere Wirklichkeit!“

Um das zirkuläre Moment der drei Unterscheidungsperspektiven herauszustellen, soll an dieser Stelle noch einmal die Perspektive der (Neu)Konstruktion genannt werden. Sie ergibt sich aus den Reflexionen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Re- und Dekonstruktion, aus dem Erleben in den unterschiedlichen Rollen als BeobachterIn, TeilnehmerIn und AkteurIn sowie aus der Berücksichtigung der die jeweiligen Wirklichkeitskonstruktionen bestimmenden Elemente Symbolisches, Imaginäres und Reales.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Zum Abschluss des Coachingprozesses präsentieren die Coachees ihre (Neu)Konstruktionen zu ihrer beruflichen Identität und Orientierung in einem *Rollen-spiel*. In einer fiktiven Bewerbungssituation stellen sie dem Coach und ggf. ihrer Familie und Freunden, oder im Gruppensetting ihrer Gruppe, das derzeitige Ergebnis ihrer re- und dekonstruktiven Perspektiverweiterungen vor. Die im Rahmen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion durch neue Ideen erweiterten Beobachtungen erweisen sich als richtungweisend und orientierend für die nächsten beruflichen Schritte. Gelingt hierbei die Fokussierung auf eine Ressourcen- und Lösungsorientierung, kann sich ein Kontinuum ergeben, in dem Veränderungen als Chance genutzt werden können – jetzt und in Zukunft.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit mit Re/De/Konstruktion

In Kapitel 3.3.5 wird eine Momentaufnahme dargestellt, die sich auf das Miteinander von Re/De/Konstruktion bezieht.

3.3.5 Das Zusammenspiel von Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion in der praktischen Coachingarbeit zur beruflichen Orientierung und die Bedeutung relevanter Einflussfaktoren

In der praktischen Coachingarbeit zeigt sich, dass es zumeist nicht sinnvoll ist, die oben aufgezeigten Unterscheidungsperspektiven einzeln zu bearbeiten, sondern dass es hilfreicher ist, im „»Dreiklang« von Erfinden, Entdecken und Enttarnen“ (Reich 2010, 121) vorzugehen. Vor dem Hintergrund systemisch-konstruktivistischen Denkens ist ein stringentes Regelkonstrukt zum Umgang mit Re/De/Konstruktion nicht wünschenswert, es gilt vielmehr, ‚neugierig‘ ein flexibel zu handhabendes Konstrukt aus Fragestellungen zu bearbeiten. Die Haltung eines interessierten Coaches ist gekennzeichnet durch folgende ‚Interessensschwerpunkte‘:

- Wie erzählen und beschreiben die Coachees ihre Geschichten/Konstruktionen?

- Wie erfinden sie ihre Teilnahmen und Zugehörigkeiten zu ihren unterschiedlichen Bezugssystemen und Umwelten?
- Wie beschreiben sie ihre Rollen?
- Wie erleben sie sich in ihren (Herkunfts-)Familien, in ihrer Clique/Peergroup, in der Schule?
- Wie erfinden sie sich in ihren kulturellen und sozialen Kontexten?
- Welche Verständigungsgemeinschaften sind für ihre Konstruktionen von Bedeutung?

Die Beratungsarbeit zur beruflichen Orientierung zielt darauf, vorhandene Konstruktionen transparent zu machen, zu reflektieren, zu unterstützen oder ggf. zu verändern. Arbeitet man im Coaching mit dem »Dreiklang« aus Re/De/Konstruktion liegt ein erster Schwerpunkt auf der Klärung der individuellen Wirklichkeitskonstruktionen der Coachees, die geprägt sind von Vorerfahrungen in Interaktion und Kommunikation in ihren sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelten.

Im Folgenden werden die Besonderheiten relevanter Beziehungssysteme, wie beispielsweise Familie, Peergroup/Clique und Schule, aber auch weitere gesellschaftliche und kulturelle Umwelten und deren Einflussfaktoren in Bezug auf die Re/De/Konstruktion beruflicher Zukunft erläutert. Um die Einflüsse dieser Vorerfahrungen und Zugehörigkeiten in der praktischen Coachingarbeit transparenter zu machen, werden mögliche konkrete Fragestellungen aufgeführt, die im Beratungsprozess zu beachten sind. In der praktischen Beratungsarbeit erweist es sich als für die Coachees angemessen, Konstruktion und Rekonstruktion in ihrer Aufeinanderbezogenheit zu reflektieren, und die Dekonstruktion – auch methodisch – auf der Basis der erarbeiteten Bilder dann als ergänzende Konstruktionsebene einzuführen.

(1) Einflussfaktor Herkunftsfamilie

Die meisten Jugendlichen haben zum Zeitpunkt der Entscheidung ihrer beruflichen Erstorientierung den Großteil ihres Lebens in ihrer Herkunftsfamilie verbracht. Im familiären Kontext haben sie erfahren, welche Bedeutung der Beruf für die Erlangung existenzieller Sicherheit und persönlicher Zufriedenheit hat. In der Familie haben die Coachees unterschiedliche berufliche Laufbahnen und Bewertungen hinsichtlich Beruf kennengelernt. Sie wurden vielleicht mit beruflichen Familientraditionen konfrontiert oder auch mit geschlechtsbezogenen beruflichen Rollenzuschreibungen.

Der Einfluss der Eltern auf die berufliche Orientierung ist in mehreren Untersuchungen hinlänglich nachgewiesen und von vielen Autoren ausgeführt. So bemerkt z.B. Opaschowski, „[...]“, das Verhalten von familiären Bezugspersonen, insbesondere der Eltern hat prägenden Einfluss auf die eigene Entwicklung, die Lebensgestaltung

und auch spätere berufliche Orientierung und Berufswahl“ (Opaschowski 2006, 348 f.).⁸⁶

Um die Einflüsse dieser Vorerfahrungen transparenter zu machen, erweisen sich im Rahmen des Coachings folgende Fragen zum Einflussfaktor Familie als zielführend, die sowohl aus der Perspektive der Konstruktion als auch der Re- und Dekonstruktion zu reflektieren sind.

- Wie wird Beruf, Arbeit und berufliche Identität in der Familie konstruiert?
- Welche Relevanz wird dem Beruf und der Arbeit in der Familie zugeordnet?
- Welche Modelle von Berufstätigkeit haben die Coachees in der Familie kennengelernt?
- Wird Berufstätigkeit im Sinne von Berufung oder eher als Pflicht/Ärgernis/Last oder als reine Erwerbsarbeit verstanden?
- Was haben die anderen Familienmitglieder im Beruf bzw. in dessen Ausgestaltung gemacht und erfahren und was haben die Coachees daraus für sich gelernt?
- Welche Werte sind in der Familie wichtig? Welche beruflichen Werte wurden vermittelt: ist es eher die Sicherheit, ist es die Selbstverwirklichung, der Mut, neue Wege zu gehen oder etwas ganz Anderes?
- Welche Bedeutung haben Aspekte wie soziales Engagement, Verantwortung, geregelte Arbeitszeiten?
- Wie wird Erfolg konstruiert: eher karriere- und laufbahntechnisch, ausschließlich finanzieller Art, orientiert an Status, Leistung, Macht oder orientiert an individueller Zufriedenheit und an Fragen der Sinnstiftung?
- Wie werden welche Berufe innerhalb der Familie eingeordnet? Welche Berufe haben ein hohes Image, welche gelten als gesellschaftlich anerkannt, welche Berufe sind den Eltern fremd?
- Gibt es berufliche Familientraditionen? Haben Urgroßeltern, Großeltern und Eltern in einem ähnlichen Beruf, derselben Branche oder sogar in einem Unternehmen gearbeitet? Wird das, unausgesprochen oder sogar explizit formuliert, auch vom Sohn/Tochter erwartet?⁸⁷
- Gibt es innerhalb der Familie ‚verdeckte Aufträge‘ hinsichtlich der Berufswahl?⁸⁸

⁸⁶ Vgl. auch: Beinke (2000); Stierlin (1982)

⁸⁷ Besonders bedeutsam ist dieser Aspekt, wenn es um die Beratung von Jugendlichen aus dem Kontext von Familienunternehmen geht. Vgl. Kriz (2011) Schlippe v. (2009); Simon (2005); Levold (2014); Levold/Martens-Schmid/Schuchardt-Hain (2002).

⁸⁸ ‚Verdeckte Aufträge‘ meint z.B. Wünsche der Eltern, dass Sohn oder Tochter nicht verwirklichte berufliche Ziele oder Träume der Eltern an ihrer statt umsetzen. Im Coaching von KlientInnen in der Lebensmitte wird immer wieder berichtet, dass sie als Jugendliche ihre Berufe nur ihren Eltern zuliebe ergriffen hätten.

- Existieren geschlechtsspezifische Modelle von Berufstätigkeit in der Familie? Sind bestimmte Berufe ‚unmännlich‘, wie z.B. im sozialen Bereich, oder werden manche Berufsrichtungen für Frauen aussortiert, weil sie ‚unweiblich‘ sind oder ‚unweiblich machen‘, wie z.B. technische Berufe oder ‚Führungspositionen‘?
- Welche Rollenzuweisungen werden in der Familie vermittelt?
- Könnte berufliche Orientierung als Möglichkeit zur Regulierung von Nähe und Distanz innerhalb der Familiensystems genutzt werden?⁸⁹
- Welche Rolle spielt die Position innerhalb der Geschwisterreihe für die berufliche Orientierung?
- Wie wirken diese Vorerfahrungen auf die Konstruktion beruflicher Identität bei den Coachees?

Die genannten Fragen werden schwerpunktmäßig in den Coachingtreffen bearbeitet. Ihre Vielzahl soll an dieser Stelle die Komplexität verdeutlichen, mit der die Konstruktion und eben auch die Rekonstruktion der beruflichen Wirklichkeit von den Vorerfahrungen in der Familie beeinflusst wird. Zentral ist zu klären, inwieweit die Jugendlichen ihr berufliches Leben so konzipieren wollen, wie sie es bei den Eltern kennen gelernt haben, oder eben ganz anders? Und wie sie die Beweggründe dafür erzählen?

(2) Einflussfaktor Peergroup/Freundeskreise/Cliquen

Im Laufe der Adoleszenz nimmt die Bedeutung der Beziehungssysteme Peergroup/Freundeskreise/Cliquen zu und ersetzt in ihrer Wichtigkeit für die Jugendlichen zeitweise die Bedeutung der Familien. Im Rahmen des Coachings ist zu klären, inwieweit diese Bezugsgruppe die Wirklichkeitskonstruktionen der Coachees beeinflusst hat bzw. ganz konkret, welche Konstruktionen von ihnen übernommen werden und mit welchen Konsequenzen.

Spezifische Fragen zum Einflussfaktor Peergroup/Freundeskreise/Cliquen im Rahmen des Coachingprozesses:

- Wie wird Beruf, Arbeit und berufliche Identität in der Peergroup konstruiert?
- Welche Bedeutungen werden dem Beruf und der Arbeit zugeordnet?
- Wird Berufstätigkeit im Sinne von Berufung oder eher als Pflicht/ Ärgernis/ Last oder als reine Erwerbsarbeit verstanden?
- Inwieweit wird berufliche Orientierung thematisiert oder eher verdrängt?

⁸⁹ Es ist in der praktischen Arbeit immer wieder zu beobachten, dass berufliche Orientierung seitens der Kinder auch als Regulator für Nähe und Distanz in der Eltern-Kind-Beziehung genutzt bzw. missbraucht wird: Möchten die Kinder ihren Eltern Sympathie und einen Wunsch nach Zuwendung und Nähe signalisieren, wollen sie das oft durch eine an den elterlichen Berufen orientierte Berufswahl zum Ausdruck bringen oder bei einem Wunsch nach Distanz durch eine Abwendung von den elterlichen Tätigkeitsbereichen.

- Welche Werte sind in der Peergroup wichtig? Ist es die Sicherheit oder die Möglichkeit, schnell viel Geld zu verdienen? Ist es die Selbstverwirklichung oder der Mut, neue Wege zu gehen?
- Wie wird Erfolg konstruiert? (Vgl. Fragestellung im Bereich Herkunftsfamilie)
- Wie fühlen sich die Coachees von ihrer Peergroup wahrgenommen?
- Welche Feedbacks erhalten sie?
- Welche Positionen, welche Rollen haben sie innerhalb dieser Bezugssysteme?

In der Arbeit mit den SchulabgängerInnen, insbesondere im Gruppencoaching, zeigt sich der Einfluss gruppendynamischer Prozesse. Signalisieren FreundInnen oder MitschülerInnen beispielsweise, dass sie sich für das Thema berufliche Orientierung interessieren, wirkt sich das offensichtlich motivierend auf das Engagement der anderen Gruppenmitglieder aus, während offensiv demonstriertes Desinteresse einiger TeilnehmerInnen oft eher lähmend auf die ganze Gruppe wirkt. Sehr eindrücklich zeigt sich hier auch, wie sehr emotionale Dispositionen, wie z.B. Angst, Verunsicherung, aber auch Mut und Zuversicht das Denken und Tun der Peers untereinander beeinflussen können.

(3) Einflussfaktor Schule

Ein weiterer bedeutsamer Einflussfaktor auf die Wirklichkeitskonstruktion der Orientierung suchenden Jugendlichen ist der Lebensbereich Schule. Oft werden fachliche Interessen und Schwerpunkte oder auch gute Fachnoten als richtungsweisend für die berufliche Orientierung angesehen, ohne zu berücksichtigen, dass die Qualität der schulischen Leistungen auch von der Qualität der Beziehung von Lehrenden und Lernenden beeinflusst sein kann. Hier ist auf die Besonderheiten der persönlichen Erfahrungen in der Interaktion mit LehrerInnen und MitschülerInnen einzugehen und inwieweit diese mitbestimmend für das Interesse, das Erleben und die Beurteilung der unterschiedlichen Fachrichtungen sind. Nicht zu unterschätzen ist auch die Kommunikation zu Geschlechterrollen innerhalb der Schule.

Spezifische Überlegungen zum Einflussfaktor Schule im Rahmen des Coachingprozesses:

- Wie erfinden die Coachees ihre Wirklichkeitskonstruktion in Bezug auf ihren schulischen Kontext?
- Welchen Einfluss haben die Erfahrungen in der Schule?
- Welchen Einfluss haben Noten?
- Welchen Einfluss haben ‚Lieblingsfächer‘?
- Welchen Einfluss haben die LehrerInnen?
- Werden geschlechtsspezifische Zuordnungen von Fachkompetenzen vermittelt?

- Wurde Lernen grundsätzlich von den SchülerInnen attraktiv oder eher belastend erfahren?

Diese Fragen ermöglichen die Reflexion der individuellen Erfahrungen im Bereich Schule⁹⁰ und können neue Perspektiven und erweiterte Handlungsoptionen eröffnen. So kann sich zeigen, dass einerseits bestimmte fachliche Interessen sich aus einer besonderen Sympathie für bestimmte Lehrkräfte ergeben haben könnten oder aber auch scheinbar manifestierte fachliche Defizite in einem engen Zusammenhang zu einer konfliktbelasteten Beziehung zu den entsprechenden FachlehrerInnen stehen (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, 253 ff.). Hier erweist sich insbesondere die Dekonstruktion als grenzerweiternd und verflüssigend in Bezug auf festgefahrene Zuschreibungen.

(4) Kulturelle Einflussfaktoren

Nach konstruktivistischer Auffassung sind unterschiedliche Kulturen nicht etwa unterschiedliche Formen der Bearbeitung ein und derselben objektiven Wirklichkeit, sondern unterschiedliche Formen der Konstruktion von Wirklichkeiten. Berufliche Orientierungen, Wertesysteme, wie auch unterschiedliche Sichtweisen und Definitionen von beruflichem Erfolg können mit kulturellen Ordnungssystemen korrespondieren.

Kulturelle Einflussfaktoren zeigen sich beim Coaching insbesondere in der Arbeit mit Coachees mit Migrationshintergrund, wenn es um die Viabilität möglicher Berufswünsche in Bezug auf ihre persönlichen Lebenskontexte geht, insbesondere hinsichtlich nach wie vor geltender geschlechtsspezifischer ‚Vorschriften‘. Insbesondere in den türkisch-arabischen Kulturräumen ist (immer noch) in Bezug auf die berufliche Orientierung von Frauen oft die Haltung zu finden, dass eine gute Ausbildung und beruflicher Erfolg für sie nicht relevant seien, da eine weibliche Berufstätigkeit in vielen Familien lediglich als Vorstufe zu ihrer Rolle als Familienfrau akzeptiert würde.⁹¹

Swetlana Franken betont allerdings einen in der Diskussion bisher nicht so prominenten Gedanken, wenn sie ausführt, dass trotz zahlreicher Schwierigkeiten, mit denen insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund bei der Berufs- und Stellensuche konfrontiert sind, diese auch spezifische Kompetenzen besitzen, die sie von anderen MitbewerberInnen positiv abheben wie beispielsweise ‚besondere Sprach- und Kulturkenntnisse, Offenheit und Sensibilität gegenüber anderen Kulturen‘ (vgl. Franken et al. 2016). Es ist zwar unerlässlich, solche ‚Beschreibungen‘ individuell zu differenzieren und nicht als ‚neue‘ Stereotype zu behandeln, trotzdem akzentuieren die Ausführungen von Franken eine bisher nicht sehr popularisierte Sichtweise - auch als

⁹⁰ Die Erfahrungen, ob bestimmte Fächer Spaß gemacht und Interesse und Leidenschaft geweckt haben, muss kein stringenter Hinweis für eine passende berufliche Orientierung sein, da das Erleben der Schulfächer sehr oft von der Beziehung zu den entsprechenden FachlehrerInnen abhängt.

⁹¹ Nach den Erfahrungen der Verfasserin zeigen sich jedoch in ihren Coachingprozessen zunehmend Entwicklungen, in denen junge Frauen die Realisierung kultureller Einschränkungen als Herausforderung definieren, sie dekonstruieren und für sich nach neuen Wegen suchen (vgl. Franken et al. 2016)

wirtschaftlich relevanter Aspekt – auf den Nutzen kultureller Diversität, wenn sie erklärt, dass „Frauen mit Migrationshintergrund häufig zielstrebig, beharrlicher und motivierter sind als ihre deutsche Kolleginnen. Unternehmen könnten durch den Einsatz von Migrantinnen auf ganz unterschiedliche Art profitieren, wenn sie die Diversität als Chance und nicht als Hindernis einschätzen (ebenda).

Auch die Coachees selbst haben in den meisten Fällen diese positiven Bewertungen von Migrationshintergrund nicht hinreichend realisiert. Im Coaching werden von ihnen zurzeit noch vorrangig eher einschränkende und begrenzende Effekte kultureller Einflussfaktoren thematisiert, die sie insbesondere in Form von beruflichen Verboten oder spezifischen Vorgaben wahrnehmen.

Fragen zu kulturellen Einflussfaktoren im Rahmen des Coachingprozesses:

- Gibt es kulturell bedingte Vorgaben für die Konstruktion beruflicher Identität?
- Wie erleben die Coachees die Bedeutung von Beruf und Arbeit in ihrer Kultur?
- Wie wirken sich spezifische Wertesysteme auf die Konstruktion beruflicher Orientierung aus?
- Gibt es kulturell bedingte spezifische Sichtweisen und Definitionen von beruflichem Erfolg?
- Gibt es kulturell bedingte geschlechtsspezifische Sichtweisen hinsichtlich Beruf oder Bewertungen in Bezug auf Gender?
- Gibt es kulturell bedingte Herausforderungen, Chancen und Einschränkungen?

(5) Gesellschaftliche Einflussfaktoren

Die Coachees werden von Kindheit an mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewertungen von beruflichem Erfolg und auch einzelner beruflicher Richtungen und Branchen konfrontiert. So gibt es Berufe, die jenseits aller Trends über ein hohes gesellschaftliches Ansehen verfügen, wie z.B. der Arztberuf.⁹² Die ‚Images‘ von Berufen und deren Beschreibung und Bewertung werden bei den Orientierungsuchenden Heranwachsenden in besonderem Maße von gesellschaftlichen Modellen, aber eben auch Clichees geprägt.

Eine eher wirtschaftspolitisch geprägte Form gesellschaftlicher Einflussnahme auf die Konstruktion beruflicher Orientierung besteht in der Informationspolitik zur

⁹² Seit 1966 ist der Arztberuf an der Spitze der Allensbacher Berufsprestigeskala, aktuell zählen 82% der Deutschen den Arztberuf zu den angesehensten Berufen (vgl. Allensbacher Berichte 2011, 1 f.). Es folgen die Berufe der Krankenschwester (67%), des Lehrers (42%), des Handwerkers (41%) und des Ingenieurs und Hochschulprofessors (33%) (ebenda, 2). Im Vergleich der Berufsprestigeskalen zwischen 2001 und 2011 zeigt sich, dass besonders der Pfarrer bzw. Geistliche und der Unternehmer an Ansehen verloren haben, so ist das Berufsprestige des Pfarrers von 2008 bis 2011 um 11 Prozentpunkte von 39% auf 28% und das Ansehen des Unternehmers um 6 Prozentpunkte von 31% auf 25% gefallen (vgl. Allensbacher Berichte 2001, 2003, 2005, 2008, 2011).

Entwicklung des Arbeitsmarktes. So werden regelmäßig Berichte über vermeintlich ‚sichere‘ und zukunftssträchtige Branchen, aber auch gefährdete Arbeitsbereiche veröffentlicht und als Expertenmeinung kommuniziert, obwohl derartige Prognosen in der heutigen Zeit der akzelerierten Entwicklungen und Veränderungen eher zweifelhaft sind.

Eine solche punktuelle Förderung spezifischer Berufsbereiche kann aber auch kontraproduktiv sein, wenn sogenannte Schweinezyklen⁹³ daraus entstehen. Zur Validität von Arbeitsmarktprognosen und Vorhersagen nimmt das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung folgendermaßen Stellung: „[...] ‚Schweinezyklen‘ entstehen, wenn in einzelnen Jahren Jugendliche verstärkt Berufsfelder wählen, in denen sie sich gute Erwerbschancen versprechen [...]. Dies kann zu einem Überangebot an Fachkräften in der Zukunft führen, was wiederum zu einer möglichen Arbeitslosigkeit oder zu geringeren Löhnen der inzwischen ausgelernten Berufseinsteiger führt“ (Brunow et al. 2012, 13). Dem kann, so wird weiter ausgeführt, entgegengewirkt werden, „indem Jahr für Jahr alle Berufsfelder gleichstark beworben werden oder Aussagen über eventuelle zukünftige Mangelercheinungen unterbleiben“ (ebenda).

Ein entsprechender Einfluss der Medien zeigt sich in den Coachings beispielsweise an der erheblichen Zunahme von weiblichen Aspiranten für den Polizeidienst. Auf Nachfrage erklären das viele weibliche Coachees mit der Zunahme weiblicher Polizistinnen in den Fernsehserien.⁹⁴

Spezifische Fragen zu gesellschaftlichen Einflussfaktoren im Rahmen des Coachingprozesses:

- Inwieweit gibt es Erfahrungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Akzeptanz unterschiedlicher Berufe?
- Wie werden die Images von Berufen in den Medien wahrgenommen?

⁹³ Schweinezyklus ist ein Begriff ursprünglich aus der Agrarwissenschaft und bezeichnet eine periodische Schwankung auf der Angebotsseite, wie sie exemplarisch ursprünglich auf dem Markt für Schweinefleisch von Arthur Hanau in seiner Dissertation über Schweinepreise 1927 dargestellt wurde. Der Begriff ist mittlerweile auch in der Wirtschaftswissenschaft verbreitet. Der Begriff wird in den Wirtschaftswissenschaften im übertragenen Sinn für analoge Vorgänge auf anderen Märkten gebraucht. Auf Arbeitsmärkten etwa führt zum einen die Kommunikation von Bedarfen, also der Hinweis auf fehlende Fachkräfte oder zum anderen auf hohe Gehälter oder allgemein gute Chancen in einem bestimmten Bereich zu einer steigenden Zahl von StudienanfängerInnen, die dann nach mehreren Jahren gleichzeitig auf den Arbeitsmarkt drängen. Die schlechteren Job-Aussichten schrecken dann wieder neue mögliche Studierende ab. Beispiele für solche periodisch schwankenden Arbeitsmärkte in Deutschland sind der Ingenieurberuf und der Lehrerberuf. Vgl. außerdem: Wildemann, Horst: „Der Schweinezyklus“ in: managermagazin online (20. 08. 2008); Bein, Hans-Willy: „Der Stahl und der Schweinezyklus“ in: Das Parlament (20. 04. 2009) ; Hauschild: „Wie man Wirtschaft wilder denkt!“ in FAS (7.12.2008).

⁹⁴ Der Frauenanteil liegt beispielsweise bei der Polizei in NRW zurzeit bei etwas über 20%, beim aktuellen Neueinstellungsjahrgang waren allerdings 35,43 % der Kommissaranwärter weiblich (DER WESTEN 01.07.2016). Vgl. dpolg.de. Homepage der Deutschen Polizeigewerkschaft im DBB; Tondorf/Jochmann-Döll: Nach Leistung, Eignung und Befähigung? Beurteilungen von Frauen und Männern im Polizeivollzugsdienst (2013).

- Inwieweit wird die Konstruktion beruflicher Planung beeinflusst von den Rekonstruktionen bezüglich der Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt?

Über die Reflexion dieser Fragen können auch gesellschaftspolitische Aspekte thematisiert werden. Die Kommunikation politischer Interessen hinsichtlich der Arbeitsmarktgestaltung und die von der Politik akzentuierten Bedarfe können reflektiert werden. So unterliegt die Bewertung unterschiedlicher arbeitsmarktrelevanter Themen, wie z.B. Akademisierung der Bevölkerung, Altersversorgung und Einflüsse zunehmender Überalterung durchaus unterschiedlichen politischen Standpunkten und ist nicht allgemeingültig. Die Variabilität der Definition und Bewertung von beruflichem Erfolg zeigt sich in der aktuellen Diskussion zu den beruflichen Zielen der sogenannten ‚Generation Y‘.

Wenn von der Generation Y die Rede ist, sind die jungen Erwachsenen gemeint, die in der Zeit von 1981–1999 geboren wurden. Die Generation Y gilt als vergleichsweise gut ausgebildet, oft mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss. Sie zeichnet sich durch eine technikaffine Lebensweise aus, da es sich um die erste Generation handelt, die größtenteils in einem Umfeld von Internet und mobiler Kommunikation aufgewachsen ist b. Anstelle von Status und Prestige rücken Freude an der Arbeit und Sinnsuche ins Zentrum. Der Berliner Jugendforscher *Klaus Hurrelmann* macht auf die Multioptionsgesellschaft und die Grenzlosigkeit aufmerksam, in welcher die Generation Y groß geworden ist. Hurrelmann betitelt sein 2014 erschienenes Buch über die Generation Y: „Die heimlichen Revolutionäre“. Für sie sei Anti-Materialismus, Downshifting und ein neues Umweltbewusstsein zielführend und lebensbestimmend.⁹⁵ Geprägt hat diese Generation eine Wohlstandsgesellschaft mit hoher Transparenz, ständiger Kommunikation, vielen Wahlmöglichkeiten und hohem Individualismus. Hier ist sicher zu bedenken, dass nur ein Teil dieser Generation gemeint sein kann, der Teil, der über eine entsprechende Ausbildung bzw. Qualifizierung verfügt und als Akademiker oder ‚Fachkraft‘ zu bezeichnen ist. Gemeint sind nicht die jungen Menschen, die lediglich über einen Pflichtschulabschluss ohne jede weitere Ausbildung verfügen oder die Kohorte der SchulabrecherInnen.

Sheahan beschreibt treffend die Essenz der Generation Y mit ihren Vor- aber auch Nachteilen: „They are creative, innovative and resourceful. They have to be. Competition is fierce, so generation Y needs to be able to spot on opportunity when it arises. The pressure to succeed has gotten so high that we have created a generation of hypersensitive people who are constantly on the lookout for the next opportunity, the next job, or the next buck. This has both positive and negative implications for business“ (Sheahan 2006, 13). Genau diesen Eindruck von einerseits positiven, andererseits negativen Impressionen der Generation Y ist auch in der aktuellen Debatte spürbar, so lauten Artikel in Tageszeitungen und Magazinen: „Generation Y: Wollen die auch arbeiten?“ (Bund et al. 2013), „Generation Y: Die Gewinner des Arbeitsmarkts“

⁹⁵ Vgl. Hurrelmann/Albrecht (2014)

(Buchhorn/Werle 2011), „Spaß, Selbstverwirklichung und Yoga“ (Stalinski 2013), „Neue Arbeitswelt: Die Generation Y ändert die Unternehmen“ (Werle 2012).

(6) Einflussfaktor Gender⁹⁶

Sowohl im sozialen, im gesellschaftlichen wie auch im kulturellen Lebensumfeld ist ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, inwieweit geschlechtsspezifische Aspekte bedeutsam sind und die berufliche Orientierung von Genderfragen beeinflusst wird.⁹⁷ Das gilt beispielsweise hinsichtlich der jeweiligen Definitionen von Geschlechtsrollen sowie der entsprechenden Bewertung einzelner Berufs- und Interessensbereiche.⁹⁸ Einschlägige Untersuchungen zeigen, dass entsprechende geschlechtsspezifische Begaugungsnachweise nicht ermittelt werden konnten (vgl. Steins 2010), dass aber nach wie vor ‚typische Männerberufe‘ und ‚typische Frauenberufe‘ unterschieden werden. So zeigt eine von der Vodafone Stiftung Deutschland (2014) in Auftrag gegebene Befragung, dass 27 Prozent der Jungen und nur 2 Prozent der Mädchen einen Beruf im technischen Bereich anstreben. 5 Prozent der Jungen und 20 Prozent der Mädchen interessieren sich für eine medizinische und vier Prozent der Jungen und 18 Prozent der Mädchen für eine soziale Richtung, d.h., es ist immer noch eine technische Schwerpunktsetzung der männlichen Schulabgänger und eine medizinisch-soziale bei den weiblichen zu konstatieren. Anger/Koppel/Plünnecke konstatieren im MINT-Frühjahrsreport 2017 (vgl. ebenda) des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln einen höheren Frauenanteil bei den MINT-AkademikerInnen, ohne diesen bzw. dessen Entwicklung genauer zu spezifizieren.

Helbig/Leuze (2012) haben bei einer Untersuchung geschlechtstypischer Berufsaspirationen von Jungen und Mädchen im Alter von 15 Jahren aber festgestellt, dass Mädchen aus höheren Schichten sich vermehrt für männliche Berufe interessieren. Sie führen das auf eine entsprechende elterliche Sozialisation zurück, schulische Fördermaßnahmen hingegen hätten für die Berufsaspirationen der Mädchen und Jungen keine Rolle gespielt.

Im Rahmen der systemischen und konstruktivistischen Beratungsarbeit wurde lange Zeit auf eine Reflexion von Genderaspekten verzichtet. Erst in den 1990er Jahren begann die kritische Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht und den gesellschaftlich erwarteten Geschlechtsidentitäten und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen (vgl. Grubner 2013, 98 ff.). Dies bedeutet, sich von der Idee einer Konti-

⁹⁶ Gender bezeichnet die soziokulturelle Idee von Mann und Frau, nicht das biologische Geschlecht.

⁹⁷ Hierzu vertiefend: verschiedene Beiträge in Steins, Gisela (Hrsg.) (2010).

⁹⁸ Vgl. weiterführende Literatur: Bergmann/Eder (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 2000, 14 (3), 255–258; Hadjar (2011) (Hg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Kargl, Silke: Die inklusive Universitätsschule Köln im Kontext von Ausbildung und Geschlechtergerechtigkeit. In: Kleinau/Schulz/Völker (Hg.) (2013): Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies.

nuität zwischen dem, meist schon vorgeburtlich, sexuell bestimmten Geschlecht und einer gesellschaftlich erwarteten Geschlechtsidentität zu verabschieden und die Vorstellungsräume in Bezug auf die `Konstruktion Frau´ und die `Konstruktion Mann´ zu erweitern (vgl. ebenda, 115).

Hierbei ist vor allem auch die Rolle der Coaches zu reflektieren, die ebenfalls bestehenden Rollenmustern/-verhalten unterliegt und ohne ein Bewusstsein und/oder Sensibilität für Geschlechterungleichheiten und -identitäten diesen Einflussfaktor verstärken kann.⁹⁹ Wir alle betrachten und kategorisieren – mal mehr, mal weniger bewusst unsere Coachees mit unseren eigenen Klischees, Vorurteilen und Zuschreibungen. Grubner führt aus:

„Als TherapeutIn selbst von der Ungleichheit bedingt durch die Geschlechterhierarchie betroffen, kann dies zu einer Art Blindheit gegenüber ähnlichen Problemen bei den KlientInnen führen. Dabei ist es Aufgabe der/s TherapeutIn, geschlechtsspezifisches Rollenverhalten bei seinen/ihren KlientInnen zu thematisieren“ (Grubner 2013,106).

Spezifische Fragen zum Einflussfaktor Gender im Rahmen des Coachingprozesses:

- Erkennen die Coachees eine geschlechtsspezifische Rollenverteilung in der Herkunftsfamilie?¹⁰⁰
- Gibt es Erfahrungen geschlechtsspezifischer beruflicher Zuordnungen im schulischen Bereich?
- Inwieweit werden bestimmte Berufe als unweiblich oder unmännlich verstanden? Warum genau?
- Inwieweit wird beruflicher Erfolg im Lebensumfeld als unweiblich definiert?
- Gibt es geschlechtsspezifische Berufswahlaspekte?

Die aufgezeigte Vorgehensweise und die vorgestellten Fragestellungen zu den unterschiedlichen Einflussfaktoren ermöglicht es, diese transparenter zu machen und als Konstruktionen bzw. Rekonstruktionen zu verdeutlichen und damit auch immer die Möglichkeit von Dekonstruktion aufzuzeigen, d.h., anders zu konstruieren, Geschichten neu zu erzählen oder mit Reichs Worten ‚Wahrheiten neu herzustellen‘.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeitskonstruktion, die Schritte der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion stellen für die jungen Coachees eine große Herausforderung dar. Bestehende Konstruktionen, die ihnen ja auch immer Halt gegeben haben, werden transparent gemacht, analysiert und eventuell auch dekonstruiert und verändert. Hier gilt es, im Rahmen einer oben bereits erläuterten wert-

⁹⁹ Vgl. Hennecke/Schuchardt-Hain (2011).

¹⁰⁰ Hier empfiehlt sich ggf. die Arbeit mit der Methode Berufsgenogramm. Ein Berufsgenogramm spezifiziert die Methode des Genogrammarbeit dahingehend, dass bei allen Familienmitgliedern der Beruf bzw. die berufliche Richtung benannt wird und transgenerationale Zusammenhänge sowie geschlechtsspezifische Verteilungen transparent werden.

schätzenden Beziehungsqualität einen geschützten Raum und eine unterstützende Arbeitsatmosphäre zu gestalten.

Entsprechend der oben aufgezeigten Überlegung mit den Unterscheidungsperspektiven von Erfinden, Entdecken und Enttarnen im »Dreiklang« zu arbeiten, zeigen auch die im Folgenden skizzierten Fallbeispiele das Miteinander von Konstruktion-Rekonstruktion-Dekonstruktion.

(7) Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit:

Fallskizzen: Yannik, Mehdi, Corinna, Tom, Lucia und Simone¹⁰¹. Das Coaching fand als Gruppencoaching in der Stufe 12 einer Gesamtschule statt.

Im Rahmen der *Konstruktion* stellen die SchülerInnen Yannik, Mehdi, Corinna, Tom, Lucia und Simone sich und ihre aktuelle Konstruktion beruflicher Orientierung vor:

- Yannik (20) kommt mit der Idee, KFZ Mechaniker zu lernen, weil sein Onkel ihm angeboten hat, später in dessen Werkstatt einzusteigen. Er findet Autos ‚cool‘, ist sich aber unsicher, ob ihm die Arbeit in der Werkstatt wirklich Spaß macht.
- Mehdi (17) ist der älteste von drei Brüdern, spielt in einer Fußballmannschaft, wird die Schule voraussichtlich als Stufenbester abschließen und hat keinen Plan, was er nach dem Abitur machen soll. Mehdi möchte eigentlich etwas mit Kindern machen, findet das aber unmännlich.
- Corinna (16) beschreibt sich als vielfältig interessiert und begabt, unzureichend orientiert, mutlos und voller Sorge, eine falsche Entscheidung zu treffen.
- Tom (18) stellt sich als einen sehr guten vielseitig interessierten Schüler vor, der in der Oberstufenband Schlagzeug spielt und bei der Schülerzeitung mitarbeitet. Er kann sich nicht entscheiden, wie er seine herausragenden schulischen Ergebnisse am besten gewinnbringend für sich einsetzen kann und in welche Richtung er sich spezialisieren soll.
- Lucia (17) kommt aus einer Ein-Kind-Familie und beschreibt ihre berufliche Planung als Konzept, bald zu heiraten und viele Kinder zu bekommen. Sie glaubt, dass das der richtige Weg für sie sei und sie nur so als Frau glücklich und zufrieden werden könne, deshalb sei sie unsicher, ob es sich für sie überhaupt lohnt, eine Ausbildung und/oder ein Studium zu absolvieren.
- Simone (18) erscheint mit der konkreten Planung Medizin zu studieren. Sie fühlt sich aber zunehmend verunsichert durch die angekündigten Schwierigkeiten, einen Studienplatz zu bekommen und die zu erwartende lange Wartezeit.

¹⁰¹ Namen geändert.

Im Rahmen der *Rekonstruktion* reflektieren die Coachees, welche Anteile ihrer Konstruktionen von Anderen übernommen sein könnten:

- Yannik (20) hat in seinem Umfeld erfahren, dass der Beruf des KFZ Mechanikers attraktiv und sehr männlich ist, dass der Arbeitsplatz als sicher gilt, weil Autos immer gefahren werden und dass man mit einer Werkstatt viel Geld verdienen kann.
- Mehdi (17) wird immer wieder mit der Reaktion konfrontiert, dass man ein gutes Abitur nutzen sollte, um ein NC-Fach zu studieren, da man sich ja dafür in besonderem Maße qualifiziert hat. Der Ertrag wäre dann oft ein berufliches Arbeitsfeld, in dem die Nachfrage nach BewerberInnen das Angebot übersteigt und ein gewisser materieller Erfolg sozusagen gewährleistet sei. Damit würde er den Wünschen seiner Eltern sehr entgegenkommen, die besonders wegen seiner guten schulischen Leistungen äußerst stolz auf ihn sind.
- Corinna (16) entdeckt, dass ihre Sorge mitbegründet ist einerseits durch die große berufliche Unzufriedenheit ihrer Mutter und andererseits dadurch, dass sie die Modelle berufstätiger Frauen in den von ihr so ‚geliebten‘ Soaps für sich als unerreichbar einordnet.
- Tom (18) stammt aus einer finanziell gut situierten Familie, in der die Männer seit drei Generationen im Finanzbereich arbeiten und die ‚passenden‘ Frauen jeweils ‚Lehramt‘ studiert hatten. Es gibt eine klare Vorgabe, welche Werte für die Familie zählen.
- Lucia (17) hat in ihrer Kindheit und Jugend erlebt, wie sehr ihre Eltern sich viele Kinder gewünscht haben und dass eine große Kinderzahl mit der hohen Wertigkeit und dem Glück einer Frau korreliert, während beruflicher Erfolg eine Frau eher unweiblich machen würde. Diese Modelle und Erwartungen aus ihrer Familie findet sie bestätigt in einschlägigen Zeitungen, in Soaps und in vielen Romanen und Filmen.
- Simone (18) reflektiert, dass ihr Medizinwunsch nicht nur auf fachlichen Interessen beruht. Es könnte sein, dass sie durch diese berufliche Orientierung zu einer Nähe zu ihrem Vater herstellen möchte, der schon in ihrer Kindheit als Arzt nach Südamerika gegangen ist und dass sie, zum anderen, nach dem kürzlichen Tod ihrer Mutter, das Studium der Medizin nun als Garant für zukünftige materielle Sicherheit einschätzt.

Im Rahmen der *Dekonstruktion* werden die Coachees eingeladen, die bestehenden Konstruktionen und Dekonstruktionen in Frage zu stellen, nach Alternativen und Ausnahmen zu erlebten Mustern zu suchen und ihren individuellen Träumen und Wünschen Raum zu geben:

- Yannik (20) träumt davon, in einem ‚schicken‘ Anzug in einer Sparkasse oder Bank Kunden zu beraten. Der Kontakt mit Menschen liegt ihm sehr

und in der Schule hat sich gezeigt, dass er gern mit Zahlen arbeitet. Allerdings haben in seiner Familie bisher alle Männer in den Bereichen Handwerk und Technik gearbeitet.

- Mehdi (17) hat zurzeit eigentlich gar nicht den Wunsch zu studieren. Er sehnt sich nach Freiheit und selbstbestimmtem Leben, möchte reisen und sich und die Welt erkunden.
- Auf die Einladung, ihrem inneren Begehren und ihren Träumen nachzuspüren, spricht Corinna (16) sehr schnell von ihren Wünschen, etwas mit ihren Händen zu machen, etwas zu gestalten. Dafür spüre sie ganz viel Kraft und Energie und innere Sicherheit.
- Tom (18) hat während der Schulzeit mit viel Erfolg bei der Schülerzeitung mitgearbeitet und eigeninitiativ einen ‚Newsletter‘ konzipiert und herausgebracht. Er hinterfragt zunehmend seine von der Familie für ihn konzeptualisierte Laufbahn im Finanzbereich und entlarvt sie als Fremdzwang. Als zu ihm passende Alternative entwirft er für sich eine Ausbildung im journalistischen, sozialpädagogischen oder musiktherapeutischen Bereich.
- Als Lucia (17) in der Coachinggruppe erlebt, dass andere Coachees für sich neue Träume entdecken und Pläne entwickeln, dekonstruiert auch sie ihre eigene als Übergangslösung konzipierte berufliche Planung und reflektiert die Varianten, dass sie keinen Mann trifft, den sie heiraten möchte, dass der Mann arbeitsunfähig wird, dass er seinen Job verliert, dass sie nicht schwanger wird usw.
- Aufgefordert zum Träumen öffnet sich für Simone (18) eine Vielzahl anderer beruflicher Möglichkeiten und sie beginnt sowohl medizinnaher wie auch entferntere Ausbildungen und Studienmöglichkeiten zu recherchieren.

Aufgrund der im Prozess gemachten Erfahrungen mit der Re- und Dekonstruktion entwerfen die Coachees folgende (*Neu*)Konstruktionen:

- Yannik (20) konstruiert sich als den ersten Mann in seiner Familie, der sich in einem nicht handwerklich-technischen Beruf versuchen will. Er fühlt sich sicher, wenn er sich als eine Person beschreibt, die gern in einem kaufmännischen Kontext mit Zahlen und im Kontakt mit vielen Menschen arbeiten will.
- Mehdi (17) konstruiert sich als Abenteurer und Weltentdecker, der zunächst reisen will, um seinen aktuellen Lebenstraum zu verwirklichen. Nach diesen Erfahrungen sieht er durchaus die Möglichkeit für sich, ggf. später zu studieren.
- Nach einer intensiven Recherche zu beruflichen Möglichkeiten im handwerklichen oder gestalterischen Bereich, konstruiert Corinna (16) für sich eine berufliche Orientierung als Auszubildende bei einer Schmuckdesignerin.

- Tom (18) entwirft für sich eine ‚Phasen-Lösung‘ hinsichtlich seiner beruflichen Orientierung. Aufgrund seines altersmäßig frühen Schulabschlusses will er ein Jahr ‚work and travel‘ machen, um sich in den von ihm neu angedachten beruflichen Möglichkeiten zu erproben. Er plant für diese Zeit einen Blog einzurichten, für dessen Honorierung er bereits mit einem Jugendmedium in Verhandlung steht. Für diese Lösung hat er auch die Zustimmung seiner Familie erreicht.
- Lucia (17) weiß nach Abschluss des Coachingprozesses noch nicht, in welche berufliche Orientierung sie sich orientieren will. Sie hat aber für sich den Entschluss gefasst, dass ihr Beruf für sie wichtig ist und dass sie sich deshalb mit dieser Thematik ab sofort sehr intensiv auseinandersetzen und mit verschiedenen Personen ins Gespräch gehen will.
- Simone (18) hat im Prozess gelernt, den von außen erfahrenen Zeit- und Entscheidungsdruck zu dekonstruieren und als für sich nicht hilfreich zu definieren. Sie entschließt sich, für sechs Monate als Au-Pair ins Ausland zu gehen und dann, mit Abstand, neu über ihre Entscheidungsfindung nachzudenken.

Die Fallskizzen zeigen exemplarisch die Vielfalt möglicher Entwicklungen, die Coachees im Rahmen der Re/De/Konstruktion hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung erleben können. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeitskonstruktion, die Schritte der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion stellen für die jungen Coachees eine große Herausforderung dar. Bestehende Konstruktionen, die ihnen ja auch immer Halt gegeben haben werden transparent gemacht, analysiert und eventuell auch dekonstruiert und verändert.

3.3.6 Grenzen der Konstruktion

Wenn wir im Coaching von der theoretischen Annahme ausgehen, dass Wahrheit sich nicht in einer ‚Realität in sich‘ oder ‚da draußen‘ zeigt, die wir bloß finden müssen, sondern dass der Mensch als Subjekt in seiner Bedeutung und Rolle als Wahrheiten herstellendes Wesen zu sehen ist (vgl. Reich 2012, 76), kommt es in der praktischen Arbeit mit den jungen Erwachsenen an dieser Stelle aber immer wieder zu Einwänden, dass diese Sichtweise für sie nicht praktikabel sei, da sie in ihrem täglichen Leben ständig mit ‚der Welt da draußen‘ konfrontiert würden und sich dieser ‚beugen‘ müssten. Die Coachees erleben sich nicht als ‚Gestalter‘ ihrer Wirklichkeit, sondern oft eher als ‚Opfer‘. Es gilt hier, diese Einwände sehr ernst zu nehmen, sie wert zu schätzen

und gemeinsam mit den Coachees zu überlegen, wie man mit diesem Erleben lösungsorientiert arbeiten könnte.¹⁰²

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Wenn SchülerInnen in der praktischen Coachingarbeit auf ihre Erfahrungen mit Grenzen verweisen, empfiehlt sich als zielführender Schritt, erneut gemeinsam mit ihnen ihre Konstruktion um die Perspektiven der Rekonstruktion und Dekonstruktion als weitere mögliche Sicht-, Denk- und Handlungsweisen zu erweitern.¹⁰³ Das kann bedeuten zu reflektieren, inwieweit die erfahrenen Grenzen rekonstruiert sind und welche Möglichkeiten der Dekonstruktion vorstellbar sind. So können zunächst kritische Überlegungen zu möglichen Reichweiten der individuellen Konstruktionen konkretisiert und differenziert werden. In einem nächsten Schritt ist zu klären, was alles innerhalb dieser Grenzen möglich wäre und welche Vorteile solche Grenzen haben könnten. Schon die Reflexion dieser konstruierten Grenzen während des Coachings ermöglicht oft die konkrete Erfahrung, dass Grenzen veränderbar sind. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Grenzen eröffnet Interpretations- und Gestaltungsmöglichkeiten. Grenzen können neu definiert werden und in veränderter Form in die Wirklichkeitskonstruktion übernommen werden. Bei der Arbeit mit den SchülerInnen erwies sich z.B. die Einbeziehung zeitlicher Dimensionen als grenzerweiternd. Damit ist konkret gemeint, dass die Coachees ‚lernen‘, dass Grenzen manchmal nur für bestimmte Lebensphasen gültig sind und sich im Laufe der Zeit verändern können.

Eine Form von zeitlich terminierten Grenzen soll am Beispiel der 17jährigen Milena aufgezeigt werden:

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit: Milena

Milena ist eine sehr gute Schülerin mit Migrationshintergrund, die in einer orthodoxen muslimischen Familie lebt. Als Milena mit rigiden familiären Grenzsetzungen hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung konfrontiert wurde, definierte sie diese Grenzen im Rahmen der De/Re/Konstruktion für sich als vorübergehend und kontextabhängig. Als Lösung entwarf sie für sich und für ihre zukünftige berufliche Planung ein Phasenmodell, angepasst an ihre nächsten voraussichtlich zeitlich limitierten einzelnen Lebensphasen. Solange sie noch als Schülerin im familiären Kontext lebt, will sie die in der Familie gelebten grenzsetzenden Regeln als vorgegebene Familientradition ak-

¹⁰² Grenzen werden auch gesetzt durch Sprache, die in ihrer spezifischen Ausprägung in den jeweiligen Verständigungsgemeinschaften und Beziehungssystemen die Kommunikation gestaltet und sowohl soziale, wie auch gesellschaftliche und kulturelle Werte transportiert und einen (begrenzenden) Rahmen für berufliche Orientierung setzt. Jedes Subjekt übernimmt kulturelle Vorgaben in seine Wirklichkeitskonstruktionen, „weil es sich ohnehin nicht solipsistisch nur aus sich selbst beziehen kann“ (Neubert/Reich/Voß 2001, 260).

¹⁰³ Hier bewähren sich auch die in den folgenden Abschnitten erläuterten Zugangsformen des Symbolischen, Imaginären und Realen sowie die unterschiedlichen Positionen als Beobachter, Teilnehmer und Aktiver.

zeptieren. Im Sinne eines ‚*Reframings*‘ definiert sie diese Grenzen sogar als Struktur und Sicherheit, die ihr die Möglichkeit geben, sich ganz auf die Schule konzentrieren zu können. Nach der Schule würde sie diese Grenzen erweitern und in einer entfernter gelegenen Studentenstadt Sozialpädagogik studieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Arbeit mit dem »Dreiklang« aus Konstruktion, Re- und Dekonstruktion im Coaching eine Vielfalt an Möglichkeiten eröffnet, die Selbstreflexion der Coachees hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung anzuregen, die Bedeutung sozialer, gesellschaftlicher und kultureller Einflussfaktoren zu entdecken und zu enttarnen und auf diese Art Perspektiverweiterungen und neue Sichtweisen in Bezug auf mögliche Handlungsoptionen zu entwerfen, auch im Umgang mit Grenzen.

3.4 Was ein Coaching berücksichtigen soll: Symbolwelten, Imaginationen, reale Ereignisse

Nach Reich gibt es drei unterschiedliche Elemente, die maßgeblich sind für die jeweiligen Re/De/Konstruktionen: das Symbolische, das Imaginäre und das Reale (vgl. Reich 2010, 71 ff.; Reich 2012, 104 ff.; Reich 1998b, 43 f.) – drei mögliche Zugänge zu den »Weisen der Welterzeugung« (Reich 2001, 260), aus denen heraus wir ganz individuelle Beobachtungs-, Teilnehmer- und Handlungsperspektiven entwerfen. Alle drei Elemente führen zu jeweils spezifischen, aber zirkulär miteinander verbundenen Sichtweisen in Bezug auf den Prozess der beruflichen Orientierung und die Gestaltung beruflicher Identität.

3.4.1 Das Symbolische

Das *Symbolische* sind die Zeichen, die Sprache und die Regeln, denen innerhalb eines Geltungs- und Verständigungsraums bestimmte Bedeutungen zugeordnet werden. Jede Form von Kommunikation, jeder Austausch von Informationen oder jegliche Form von Mitteilungen zwischen einem Sender und einem Empfänger ist nur möglich über symbolische Systeme. Diese Systeme von Zeichen, Regeln und Sprachlichem konstruieren Wirklichkeiten, die für sich selber stehen.

Symbolische Bedeutungszuschreibungen sind als Konstruktionen der jeweiligen Verständigungsgemeinschaften zu verstehen und sind immer kulturell geprägt. Die Bedeutungen sind nicht eindeutig. Sie sind mehrdeutig und enthalten bewusste und auch unbewusste Anteile. Diese Konstruktionen sind abhängig von der Perspektive der jeweiligen Beobachter, „die feststellen, welches Symbolische hinter den beliebigen Gesten oder Zeichen, den Worten oder Aussagen steckt“ (Reich 2010, 76).

Das Symbolische ist die Basis für die Kommunikation und Interaktion innerhalb von Verständigungsgemeinschaften, aber gegenseitiges Verstehen ist nur möglich, wenn gemeinsame Deutungen der Symbole gelingen. Hierzu konstatiert Reich:

„Symbolische Systeme [...] erzeugen geistige und materielle Ordnungen, die für einen Beobachter nicht schon deshalb stimmig sein sollten, weil sie existieren und von einigen vehement vorgetragen werden. Wir brauchen immer symbolische Ordnungen, um überhaupt etwas bezeichnen zu können und uns zu verständigen, aber darin haben wir keine Sicherheit mehr, vollständige oder hinreichende Wahrheit für alle Beobachter zu erzielen“ (ebenda, 84).

Erst das Symbolische macht die Unterschiede in unserem Denken und Verstehen und ermöglicht so überhaupt Denken, Austausch und Verständigung. Ohne dies gäbe es kein geplantes Handeln, keine Pädagogik und keine Didaktik. Ohne symbolische Begrenzungen ist eine Verständigung mit anderen nicht denkbar. Wir säßen in der Falle imaginärer Einsamkeit. Das Symbolische ist somit Bedingung für die Konstitution des Menschen als soziales Wesen. Umgekehrt sitzen wir aber auch „in der Falle symbolischer Einsamkeit, wenn es uns nicht gelingt, an das Imaginäre und damit an unser Begehren und an das Begehren der Lerner, der Teilnehmer, der Menschen, mit denen wir Beziehungen eingehen, zu rühren“ (Reich 2010, 98).

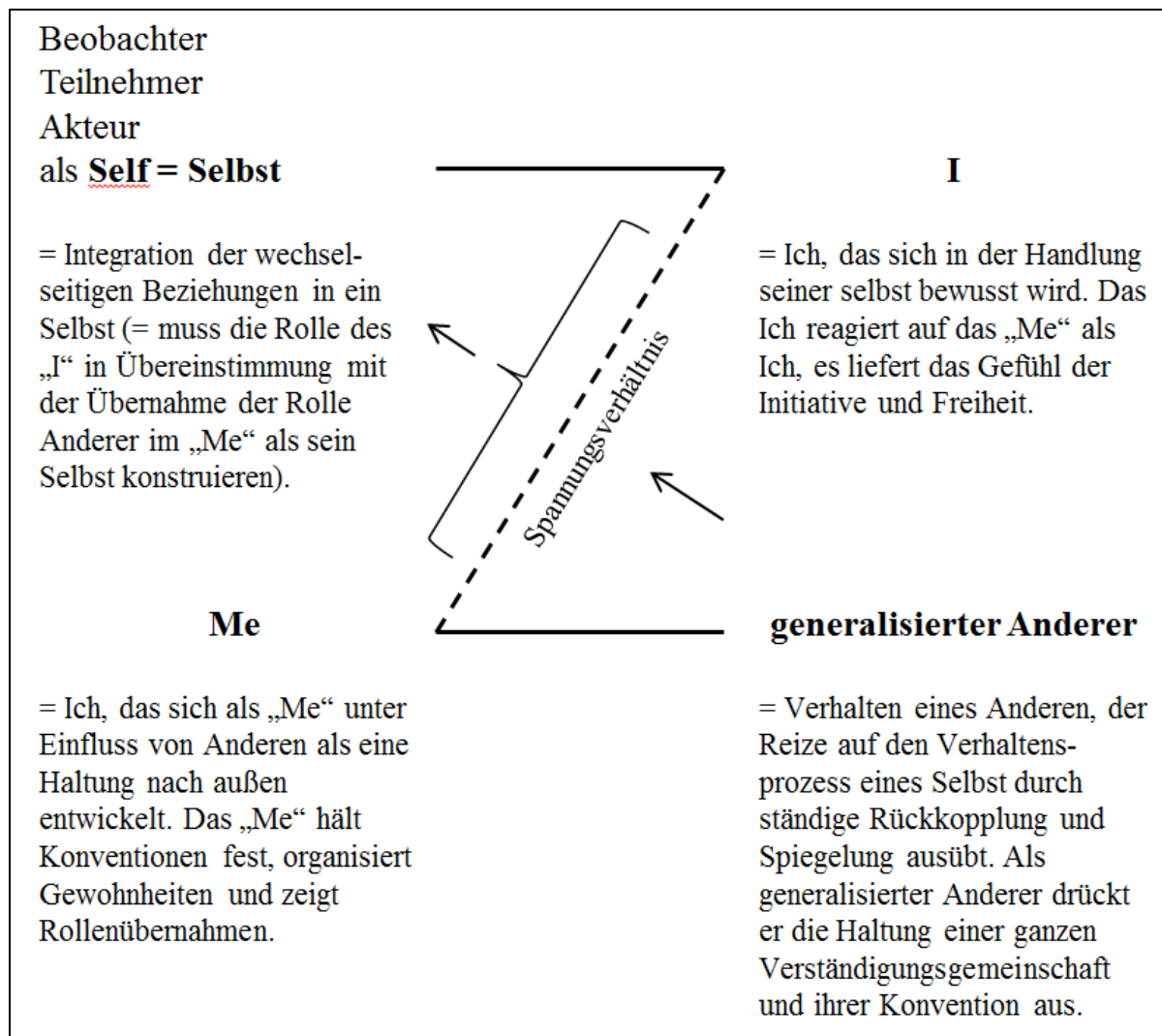
Die Verarbeitung symbolischer Bedeutungen erfolgt zum einen, indem wir in der Konstruktion unsere eigene neue Symbolwelt schaffen, zum anderen in der Rekonstruktion vorhandener Symbolwelten, wenn wir die Symbolwelten anderer übernehmen,

„Beide Richtungen sind voneinander abhängig, denn wir können in unserer Lebenspraxis im Regelfall das eine ohne das andere nicht, obwohl es im Einzelfall möglich ist, sowohl individuell neue Symbole zu schaffen als auch vorhandene Symbole nicht erschließen zu können“ (ebenda, 76).

Ein ‚Neuerfinden‘ eigener neuer Symbolwelten erscheint im Rahmen der Vielfalt bereits vorhandener Symbolvorräte, seien es eigene individuelle, seien es ‚auf der Welt‘ verfügbare, eher schwierig. Da aber jede Konstruktion von Symbolwelten auch immer beeinflusst wird von den individuellen Vorerfahrungen und imaginären Prozessen des Subjekts, ist prinzipiell zunächst einmal ein solches Erfinden einer tendenziell eigenen individualisierten Symbolwelt durchaus vorstellbar.

Der Umgang mit der Vielfalt dieser zur Verfügung stehenden und auf die individuellen Konstruktionen einwirkenden Symbolvorräte stellt eine große Herausforderung für das Individuum dar. Das dazu im Rahmen des amerikanischen Pragmatismus von den Vertretern des symbolischen Interaktionismus, namentlich von Mead (vgl. Mead, G.H. 1973 und 1987), entwickelte pragmatische Kommunikationsmodell fasst Reich in dem folgenden Schaubild zusammen:

Abbildung 2: Kommunikationsmodell nach Mead



Reich 2010, 77.

Das Schaubild verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen dem Selbst, dem generalisierten Anderen (in unserem Kontext, die auf die berufliche Orientierung durch Rückkoppelung und Spiegelung einwirkenden Beziehungssysteme/externe Einflussfaktoren), dem „I“ und dem „Me“. Nach Mead konzeptualisiert sich das Selbst im Rahmen der Interaktion und Kommunikation mit dem generalisierten Anderen, wird aber ‚intern‘ beeinflusst von einer fortlaufenden spannungsgeladenen Ausbalancierung zwischen dem „I“ und dem „Me“. Dabei steht das „I“ für das innere ursprüngliche Bewusstsein und das „Me“ für ein nach außen gezeigtes Verhalten, das aus der individuellen Vorerfahrung mit von anderen kommunizierten Objekt-Beschreibungen (me = Akkusativ) resultiert. Das will sagen, dass gezeigtes Verhalten immer schon durch den ‚Umweg‘ der bereits erfahrenen Rückmeldungen mitbeeinflusst wird und es keine direkte Kommunikation und keinen direkten Austausch zwischen dem Selbst und dem generalisierten Anderen geben kann, der nicht von dem Spannungsverhältnis von „I“ und „ME“ beeinflusst wird. Es wird deutlich, dass das Individuum im Rahmen dieses Kommunikationsmodells in den unterschiedlichen Rollen Beobachter, Teilnehmer und

Akteur (vgl. Kapitel 3.5 dieser Arbeit) fungiert. Die mit diesen Rollen korrespondierenden drei unterschiedlichen Perspektiven sind Konstrukte, mittels derer eine annähernde Ausbalancierung sowohl auf der inneren Ebene zwischen „I“ and „Me“, als auch als auch auf der äußeren Ebene zwischen uns und den Anderen zeitlebens versucht werden kann (vgl. dazu Reich 2012, 77 ff.). Setzt man dieses kommunikationsbezogene Denkmodell in den Zusammenhang zum Umgang mit der Vielfalt an Symbolvorräten, erschließt sich die Komplexität der erforderlichen lebenslangen Ausbalancierungsleistungen bei der Konstruktion des ‚Selbst‘ und insbesondere beruflicher Identität.

Sprache ist dabei ein bedeutsames Symbolsystem in der beruflichen Welt. Unterschiedliche Formen der Konstruktion von Wirklichkeiten und auch deren Grenzen werden über Sprache vermittelt. Das gilt auch für den Lebensbereich Beruf und die Berufsbilder. Sprache vermittelt gesellschaftliche Zuordnungen und Wertungen. Auch hier wirken auf Konventionen basierende symbolische Vorräte, d.h., man greift zunächst auf vorhandene Symbolwelten zurück, die innerhalb der verschiedenen Verständigungsgemeinschaften mit gemeinschaftlich definierten Bedeutungen belegt sind.¹⁰⁴ So hat es beispielsweise lange Zeit rigide sprachliche Ordnungssysteme in Form von geschlechtsbezogenen Berufsbezeichnungen gegeben; für manche Berufe gab es ausschließlich weibliche Formen wie z.B. die Krankenschwester und die Hebamme oder auch eher männliche Formen, wie z.B. der Konsul, der Maurer, der Schlosser, der Müllmann, der Schornsteinfeger. Darüber hinaus finden auch sozialstrukturelle Zuordnungen durch Sprache statt. So werden bestimmte Berufe durch ihre Bezeichnung mit einem sozialen Status versehen oder eben nicht, wie z.B. Friseur, Hilfsarbeiter, Putzfrau, Müllmann und Klempner versus Manager, Banker, Designer oder Hairstylist. Diese Ordnungssysteme sind erst in den letzten Jahren in Bewegung gekommen, wirken aber immer noch nach. Darüber hinaus entstehen neue Symbolvorräte in Form neuer Berufsbezeichnungen, angepasst an gesellschaftliche Veränderungen, wie z.B. Family Office Manager, Coach oder Facility Manager sowie unzählige Beispiele aus dem IT-Bereich.

(1) Das Symbolische in der praktischen Coachingarbeit

Vermittelte Inhalte und zu erbringende Leistungen in Schule, Studium und Ausbildung – dazu zählt auch die berufliche Orientierung – sind nach vorherrschender Einschätzung vorrangig dem Symbolischen zuzuordnen. Wenn symbolische Bedeutungszuschreibungen innerhalb der Verständigungsgemeinschaften und Beziehungssysteme die Welt nicht einfach abbilden, sondern eine eigene Welt in den Formen der Zeichen,

¹⁰⁴ Die Bundesagentur für Arbeit ediert alljährlich ein Kompendium mit Informationen zu Studiengängen und Ausbildungen und kommuniziert auf den Internetseiten ‚hochschulkompass.de‘ und ‚berufenet.de‘ Beschreibungen von Ausbildungswegen und Berufen. Diese Informationen und Beschreibungen konstruieren eine Symbolwelt, in der diesen Ausbildungen und Berufen eine gemeinschaftlich definierte Bedeutungsgebung zugeordnet wird.

Worte, Begriffe, Aussagen usw. konstruieren, so gilt das auch in Bezug auf die Konstruktion beruflicher Identität, beruflicher Orientierung und beruflicher Kontexte. Dabei sind die Interpretationen dieser Konstruktionen immer abhängig vom jeweiligen Beobachter. Es ist deshalb im Coaching darauf zu achten, welche Bedeutungszuschreibungen von den Beteiligten für unterschiedliche berufliche Aspekte (Konstruktionen), wie beispielsweise berufliche Orientierung, Karriere- und Laufbahnplanung, Berufsimago, Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeits- und Freizeit formuliert werden.

- Was verstehen die involvierten Verständigungsgemeinschaften unter z.B. Beruf oder beruflichem Erfolg?
- Was sind die Interpretationen von Coach und Coachee?
- Welche Regeln werden formuliert?
- Welche Verhaltensweisen werden wie bewertet?

Berufliche Orientierung basiert zunächst einmal in der Regel auf rekonstruktiven Prozessen symbolischer Art. Die Coachees haben innerhalb des symbolischen Systems Sprache im Rahmen der Familie, im Freundeskreis, in der Schule unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen zu den Bereichen Beruf und Arbeit erfahren, wobei sich die Bedeutungsgebungen durchaus von Beziehungssystem zu Beziehungssystem unterscheiden können. Diese Bedeutungsgebungen sind gekennzeichnet durch gesellschaftliche und kulturelle Zuordnungen und Wertungen und werden im Zusammenhang mit auf Konventionen basierenden symbolischen Vorräten gesehen. Die SchülerInnen rekonstruieren diese innerhalb ihrer Verständigungsgemeinschaften schon mit gemeinschaftlichen Bedeutungen belegten Informationen. Sie individualisieren diese Rekonstruktionen und versuchen diese im Kontext ihrer Vorerfahrungen und den in ihrem Bereich gültigen Konventionen einzuordnen. So erhalten diese Informationen dann eine individuelle Bedeutung, basierend auf den individuellen Lebensgeschichten. Es ist zu bedenken, dass die von symbolischen Systemen erzeugten geistigen und materiellen Ordnungen auch immer ‚Zuordnungen‘ im Sinne von Zuschreibungen bedeuten. Es gilt hier die Lernenden – in unserem Kontext die Coachees – zu unterstützen, sich selbst ganz individuell passende symbolische Vorräte auf konstruktivem Wege anzueignen und sie für sich nach oder neu zu erfinden und darüber hinaus auch immer die Viabilität solcher Neuerfindungen zu berücksichtigen. Die Coachees übernehmen nicht einfach nur die Symbolwelten anderer, sondern setzen sich im Coaching damit auseinander und werden so zur Konstruktion neuer, ganz eigener (symbolischer) Welten angeregt.

Für den Prozess der beruflichen Orientierung zählen zwei Hauptbereiche symbolischer Bedeutungszuschreibungen, zum einen die Zuschreibungen zu den beruflichen Kompetenzen, Stärken Schwächen der Person der Coachees selbst (auch die Notengebung in der Schule), zum anderen die Bedeutungszuschreibungen zu Beruf, Berufsbildern und Arbeitsmarkt. Da insbesondere in Bezug auf den Ausbildungs- und

Arbeitsmarkt eine zunehmende Vielfalt und Unübersichtlichkeit der Angebote zu konstatieren ist, erweist sich eine Aneignung aller diesbezüglichen vorhandenen Symbolvorräte als auch nicht annähernd möglich. Durch die zunehmende Komplexität der Symbolvorräte hinsichtlich der beruflichen Möglichkeiten und des Ausbildungs- und Studienmarkts droht bei vielen Coachees ein Gefühl zunehmender Mutlosigkeit und Desillusionierung, das sich ausdrückt „in einem Fatalismus (*andere werden es schon machen*) oder einer Schwächung der Begeisterung (*was kann ich schon erreichen?*)“ (Reich 2012, 106). Ich möchte Reich zustimmen, dass eine solche fortschreitende Zunahme symbolischen Wissens nicht nur als Fortschritt und Chance zu sehen ist, sondern durchaus auch eine zunehmende Belastung darstellt. Hier gilt es, eventuelle Sorgen und Ängste der Coachees zu respektieren und zu versuchen, die mit der Komplexität verbundenen Herausforderungen einerseits, aber auch die Vielfalt und Wahlmöglichkeit andererseits wertzuschätzen. Ziel ist, die individuellen Chancen an Gestaltungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und symbolische Leistungen als Ressourcen für Lösungen zu sehen.

Im Umgang mit dieser immer komplexer werdenden Vielfalt erweist es sich in der praktischen Coachingarbeit als sinnvoll, dass zunächst die individuellen Identitätskonstruktionen der Coachees mit einer Fokussierung ihrer Stärken, Wünsche und Bedürfnisse ressourcen- und lösungsorientiert analysiert und reflektiert werden. Dies schafft eine geeignete – Sicherheit gebende – Basis, um die Vielfalt symbolischer Vorräte im Bereich der Arbeits- und Berufswelt zu sichten und dann mögliche Passungen und eigene individuelle Wege einer individuellen beruflichen Orientierung zu konstruieren.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit: Miriam

Als Miriam in das Coaching kommt, beschreibt sie sich als komplett orientierungslos hinsichtlich ihrer weiteren (beruflichen) Zukunft. Sie sei inzwischen so blockiert, dass sie nicht nur nicht wüsste, was ihre Stärken sind, sondern auch nicht mehr angeben kann, was ihr Spaß und Freude machen könnte. Um aus diesem ‚Modus der Verzweiflung und Resignation‘ herauszukommen, hat sich der Einstieg in das Coaching über die symbolische Ebene, die eine eher rationale Seite des Lernvorgangs repräsentiert, bewährt. Durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der standardisierten Berufseignungstests und des systemischen 360°Feedbacks hat sich Miriam ein erstes berufliches Kompetenzprofil und erste berufliche Empfehlungen erarbeitet und so ihre anfängliche Starre und Festfahrenheit verflüssigt. Auf der Basis dieser ersten Entwürfe konnte sie weiterführende Re-, aber auch Dekonstruktionen entwickeln. Gegen Ende des Coachings hatte Mirjam noch keine Entscheidung hinsichtlich ihrer beruflichen Entscheidung getroffen, aber sie hatte mehrere Optionen entworfen, die sie als zu sich passend beschrieb und die sie weiterbearbeiten wollte.

3.4.2 Das Imaginäre

Das *Imaginäre* bezeichnet den Bereich der Vorstellungen und Gefühle des Subjekts und jeden Lerner, die noch nicht zu symbolischer Einsicht und Bewusstheit gelangt sind, die aber unser Denken und Handeln und unsere Konstruktionen von Wirklichkeit immer, meist unbewusst, mitsteuern. Das Imaginäre beinhaltet zum einen das individuelle Begehren, die Träume und Leidenschaften, die der Motor für Entwicklung sind und zum anderen die inneren Bilder und Vorstellungen des Einzelnen zu den Bildern und Vorstellungen der anderen.

„Im Imaginären konstruieren wir den anderen und unsere Beziehung zu ihm als unsere Vorstellung, und erst vermittelt über diese Vorstellungen können wir als ein Subjekt mit einem anderen symbolisch in Beziehung treten, d.h., uns sprachlich über unsere wechselseitigen Imaginationen verständigen und dabei möglicherweise zu einer Einigung, einer gemeinsamen Sicht gelangen“ (Neubert 1998, 28).

Mit dem Imaginären assoziiert Reich Worte wie „Freiheit des Vorstellens, Einbildungskraft, Fantasie, Gefühle, Intuition, Erleben, Zauber, Stimmung, Atmosphäre, Bilder – als symbolische Ausdrücke, die etwas bezeichnen, was sich symbolisch (in Worten) allerdings schwer und unscharf fassen lässt“ (Reich 2012, 109). Der Erwerb solcher Bilder und Vorstellungen ist nach Neubert/Reich/Voß (2001, 258) – unter Berufung auf Piaget, Wygotzky, Dewey und Bruner – ein konstruktiver Prozess, der ganz wesentlich auf dem Gebrauch von Sprache und anderen Formen symbolischer Kommunikation beruht. Das Imaginäre rückt insofern in die Nähe des Symbolischen, geht in diesem aber niemals vollständig auf (vgl. ebenda). Die Immanenz des Imaginären in allen Lebenssituationen verdeutlicht Reich an anderer Stelle, wenn er konstatiert:

„Auch wenn es uns nicht bewusst ist, so sind wir im steten imaginären Fluss unseres Begehrens, das uns durchquert wie das Blut, das in unserem Kreislauf strömt, ohne dass wir genauer wissen, wie und warum. Wir sind in diesem imaginären Fluss immer wieder vor Blicke und mit ihnen vor Perspektiven gestellt, die sich vor allem als Bilder und Gefühle in uns aufrichten: [...]“ (Reich 2010, 88).

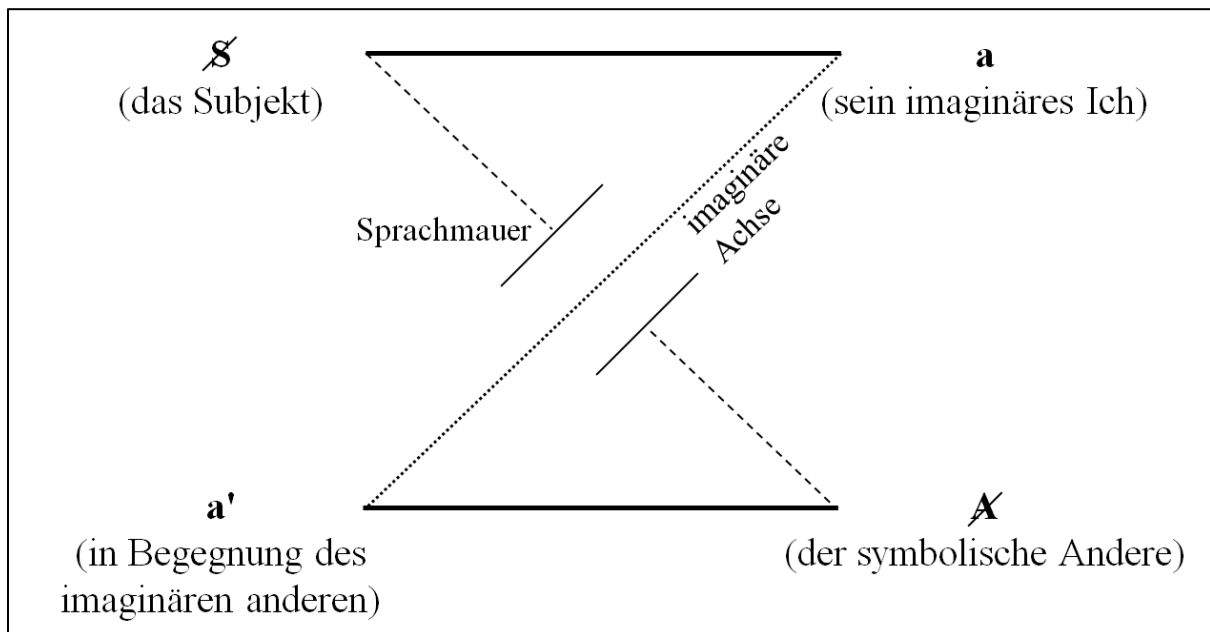
Unsere Kommunikation, unser Denken und Handeln wird ständig vom Imaginären mitbestimmt, indem wir uns Vorstellungen über etwas machen. Hinter diesen Vorstellungen steht ein Begehren, ein unbewusstes Wünschen, bestimmte Bilder, die uns leiten, ohne dass wir sprachlich oder reflexiv darüber verfügen. Diese inneren Bilder oder auch Imaginationen beruhen auf den Erfahrungen (experience) und Wünschen des Subjekts, die es in Interaktionen und Kommunikation in seinen unterschiedlichen Beziehungssystemen gemacht hat.

Erst wenn diese Vorstellungen ins Symbolische transferiert werden, kann das Subjekt mit einem anderen symbolisch in Beziehung treten und sich über seine Vorstellungen austauschen und verständigen (vgl. kurzes Wörterbuch zur konstruktivistischen Didaktik 2014; Stichwort Imaginäres). So versteht Reich Kommunikation immer als Zweiklang von Symbolischem und Imaginären und führt aus:

„Es ist nicht möglich, nur *direkt* symbolvermittelt zu kommunizieren, weil auch über das Imaginäre vermittelt Kommunikation stattfindet. Deshalb verspüren wir, ohne nachdenken zu müssen, Lust oder Unlust bei den verschiedenen kommunikativen Beziehungen, die wir unterhalten. Deshalb auch ist keine Kommunikation vollständig symbolisch beschreibbar, weil sie einen auch für uns überraschenden, von Motiven und Begehren angefüllten Raum umschließt, der uns unsichtbar mit anderen verbindet. Wir benötigen zwar das Symbolische, denn es schafft erst die notwendigen Begrenzungen, die für Verständigung Voraussetzung sind. Dennoch gibt es in allen Lösungen Rätsel“ (Reich 2010, 93).

In jeder symbolvermittelten Kommunikation wirkt das Imaginäre mit. Es begleitet Kommunikation ständig, begrenzt aber auch die durch das Symbolische gegebenen Möglichkeiten zum Austausch mit anderen, da das Subjekt mit seiner Imagination den Anderen nie in seiner Ganzheit verstehen und erreichen kann. Reich veranschaulicht diese Zusammenhänge in folgendem Schaubild:

Abbildung 3: Imaginäre Spiegelung



Quelle: Reich (2010, 86)

Für unseren Arbeitskontext wird deutlich, dass ein Subjekt (S durchgestrichen) beispielsweise der (Tutoren)Coach in seiner imaginären Spiegelung nicht direkt mit einem anderen Subjekt A durchgestrichen, beispielsweise der/die Coachee kommunizieren kann, sondern immer nur über die imaginäre Achse. Jede Form von Kommunikation wird dabei beeinflusst von möglichen Inkongruenzen zwischen den inneren Bildern der Kommunikationspartner hinsichtlich ihres Gegenübers (des Anderen), aber auch hinsichtlich des eigenen Selbst. Da wir auch unser eigenes Imaginäres nicht vollständig erfassen können, birgt es auch für uns selbst ein gewisses Überraschungspotential. Oft sind wir imaginär angetrieben, ohne zu wissen, wie es dazu gekommen ist und wa-

rum wir etwas wollen. Die Sprachmauer meint, dass uns dies sprachlich oft nicht zugänglich ist.

Die Effekte der Imaginationen beeinflussen die Konstruktionen der Wirklichkeit. Das zeigt sich im Umgang mit besonderen Fragestellungen des Lebens und außergewöhnlichen Herausforderungen wie beispielsweise der beruflichen Orientierung. Hier können wir auf die Ressource des Imaginären zugreifen und unsere Motivation ‚nähren‘ - aus dem Imaginären können wir Visionen, Phantasien und Kreativität schöpfen. Das Imaginäre und eben auch unsere bewussten oder auch unbewussten Imaginationen beeinflussen die Lust, etwas gern oder nicht gern zu tun oder mit anderen zu bestimmten Themen zu interagieren und zu kommunizieren.

(1) Das Imaginäre in der praktischen Coachingarbeit

Ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zielt darauf, die gesamte Persönlichkeit der Coachees in den Prozess mit einzubeziehen. Deshalb gilt es, auch den Aspekt des Imaginären und damit das Begehren, die inneren Vorstellungen und Gefühle der Coachees im Prozess der beruflichen Orientierung und bei der Konstruktion beruflicher Identität zu berücksichtigen.

Für das Verhältnis Coach und Coachee und deren Umgang mit dem Imaginären gilt es zu akzeptieren, dass das Imaginäre des Anderen nicht vollständig erkannt und verstanden, sondern immer nur interpretiert werden kann; Coach und Coachee können nur symbolisch über ihre imaginären Spiegelungen miteinander kommunizieren. Auch für die Coaches gilt, dem eigenen Imaginären auf die Spur zu kommen und wenn wir uns ihm annähern, es nicht über das Begehren der Anderen, in diesem Fall der Coachees zu stellen, sondern deren Imaginäres, soweit wir es erahnen oder erfassen, in seiner Einmaligkeit und Besonderheit anzuerkennen. Die Sensibilität und Achtsamkeit hinsichtlich des eigenen Begehrens und der eigenen Ideen seitens der Coaches muss für die Coachees spürbar sein, damit auch sie ihr Begehren spüren und ausdrücken können.

In dieser vermeintlichen Unzulänglichkeit den anderen zu erkennen, sieht Reich eben auch die große Chance, Raum für Diversität entstehen zu lassen und im Rahmen dieser Diversität unterschiedliche Entwicklungen zuzulassen. So postuliert er:

„Schaffe den anderen nicht nach Deinem Bild, hoffe und vertraue auf Unterschiedlichkeit, Andersartigkeit, Spannung, Lebendigkeit, vermeide Stereotypen, Gleichmacherei, versuche nicht die Vorstellungen des anderen zu kontrollieren und akzeptiere seine Freiheit; aber setze auch Grenzen zu deiner Freiheit, wenn Du anderer Auffassung bist, damit ihr über unterschiedliche Vorstellungen streiten und euch entwickeln könnt“ (Reich 2012, 113).

Im Coaching ist es Aufgabe der Coaches, die Coachees zu ermutigen, ihre individuellen Imaginationen, ihre inneren Vorstellungen, Begehren und Gefühle zu erkunden und diese ernst zu nehmen. Dabei empfehlen sich folgende Fragestellungen:

- Von welchen Gefühlen sprechen die Coachees in Bezug auf ihre berufliche Orientierung?
- Wie sehen die Vorstellungen und inneren Bilder der Coachees zu beruflicher Orientierung, zu Berufstätigkeit und hinsichtlich möglicher Berufe aus?
- Was sind ihre Lebensträume?
- Was ist ihr Begehren?
- Was sind ihre Leidenschaften?
- Warum tun sie dies lieber als jenes?
- Was motiviert sie?

Methodisch umgesetzt werden kann die Erörterung dieser Fragestellungen insbesondere durch das *„Appreciative Inquiry (AI)“*¹⁰⁵ und die *„Visionsarbeit“*. Hier wird gezielt angeregt, das Imaginäre in die Konstruktion beruflicher Orientierung mit einzubeziehen. So wird im AI mittels der *„Frage mit dem Zauberstab“* nach dem Begehren jenseits der Ratio gefragt und auch in der Einladung zur *„Traumreise in die Zukunft“* während der Visionsarbeit werden die Coachees explizit ermutigt, ihre *„Zukunftsvision“* nicht rational, sondern emotiv zu entwerfen. Sie sollen versuchen, zu träumen, verdecktes Begehren zu entdecken und vermeintlich abwegige *„Spinnereien“* zu formulieren; nicht der Kopf, sondern ihr Bauchgefühl und ihre Intuition sollen die Regie übernehmen. So wird versucht, den Coachees einen Zugang zu dieser imaginären Ebene zu ermöglichen, sie erfüllbar und erfahrbar zu machen. Es ist hier sicher zu kritisieren, dass eine Abbildung des Imaginären per se nicht möglich ist, da es durch jedweden Transfer ins Symbolische, sei es als Beschreibung oder als Visualisierung zu Verfälschungen des Imaginären kommen kann; trotzdem ermöglicht ein solcher Zugang, ein solches *„Berühren“* des Imaginären bei vielen Jugendlichen – hier als Beispiele Alex und Jeanette – eine deutliche Perspektiverweiterung:

*(2) Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit: Alex und Jeanette*¹⁰⁶

Alex berichtete in seiner Visionsarbeit erstmalig von seinem Fernweh, von seiner Lust zu reisen, sich von seinem Umfeld frei zu machen und zeigt sich in der Visualisierung seiner Zukunftsvision als großen strahlenden Mann in einer nicht näher bezeichneten, aber deutlich erkennbar fremden Umwelt. Jeanette, die sich im bisherigen Coachingprozess eher etwas gelangweilt präsentiert hatte, berichtete mit glänzenden Augen von ihrem Traum als Bühnenbildnerin zu arbeiten und hatte als Visualisierung ihrer Zukunftsvision mit sehr viel Aufwand ein detailgetreues Bühnenbild erstellt.

Bei beiden Coachees ermöglichte die Zukunftsvision eine Kontaktaufnahme zu ihrem imaginären Begehren und schaffte so eine veränderte Wirklichkeitskonstruktion. Das bisher eher verdeckte Imaginäre zeigt sich als Konstrukteurin von Wirklichkeit.

¹⁰⁵ Die einzelnen Methoden werden ausführlich im Rahmen der Vorstellung des Konzepts eines Einzelcoachings in Kapitel 6 erläutert.

¹⁰⁶ Die Namen sind geändert.

Bei den Präsentationen der Ergebnisse ihrer Traumreisen und ihrer Zukunftsvisionen sind bei vielen Coachees, Alex und Jeanette sind hier nur als Beispiele genannt, große Gefühle zu spüren und eine beeindruckende Präsenz zu beobachten. Die Realitätseffekte der Imaginationen beeinflussen die Konstruktion von Wirklichkeit und werden ein Teil der neu erfundenen Wirklichkeiten der Coachees.

Die Präsentationen der Zukunftsvisionen in den Coachings erinnern manchmal ein bisschen an die auch von Reich reflektierte Szene im ‚Club der toten Dichter‘¹⁰⁷, wenn sich die Schüler, in unserem Prozess die Coachees (vgl. Reich in Voß 1998, 189 ff.), von den sie einengenden Erwartungen befreien und ihren Begehren hingeben können.

„In unserem Imaginären schwingt plötzlich eine Erhabenheit, eine Sehnsucht, ein ozeanisches Gefühl, ein Moment des Erlebens von Schönheit, in der wir uns als dieses erlebend erscheinen: wenn wir darüber nachdenken oder sprechen, dann vergleichen wir es mit ähnlichen Erfahrungen, die bereits symbolisch festgehalten sind“ (Reich 2004, 111).

Die Präsentation der Zukunftsvisionen im Rahmen des Einzel- und ganz besonders auch im Rahmen des Gruppencoachings ist für viele Coachees eine besondere Herausforderung, weil sie damit ihre inneren Bilder, ihre Träume und Sehnsüchte öffentlich machen. Auch hier ist wieder auf die Bedeutung der Beziehungsdidaktik hinzuweisen. Es ist die vorrangige Aufgabe der Coaches, einerseits eine vertrauensvolle Beziehung und einen geschützten Raum anzubieten, andererseits vielleicht sogar als Vorbild und Wegbereiter zu fungieren. Eine positive Beziehungsqualität und eine gelingende Beziehungskommunikation wird gefördert, wenn sich PädagogInnen und BeraterInnen auch selbst auf ihre von Phantasie, Emotionen und Begehren geprägten Anteile besinnen und sich im Bereich des Imaginären bewegen können und für diese Ebene Wertschätzung und Begeisterung vermitteln (vgl. Reich 2010, 130).

Die Haltung und das Vorbild der Lehrenden, in unserem Fall der Coaches, sind maßgeblich für eine erfolgreiche gemeinsame Arbeit. Wenn diese den Lernenden, in unserem Fall den Coachees, deutlich machen können, dass sie selbst Visionen haben, die für ihr Denken und Handeln immer wieder richtungsweisend sind, macht das den jungen Menschen Mut und regt sie an, sich selbst auf ihre Visionen einzulassen. Die Coaches sollten für die Visionen der Coachees echtes Interesse zeigen, sie respektieren, ernst nehmen, sich vielleicht sogar begeistern können und sie ggf. gemeinsam mit den Coachees weiterentwickeln – auch wenn sie das imaginäre Selbst der Coachees letzten Endes selbst nicht erreichen werden. Es ist im Spezifischen des Imaginären begründet, dass es in der symbolisch geprägten Kommunikation über das Imaginäre immer Grenzen des Verstehens, Einfühlens, der Einbeziehung gibt. Die Anerkennung solcher Grenzen kann die PädagogInnen/Coaches entlasten. Es zeigt sich aber, dass gerade in der Interaktion und Kommunikation bei den Beteiligten – sozusagen im 'da-

¹⁰⁷ Der Club der toten Dichter ist ein US-amerikanischer Spielfilm des Regisseurs Peter Weir, Erscheinungsdatum: 9. Juni 1989 (USA).

zwischen' – wichtige Erfahrungen und Erlebnisse entstehen können.¹⁰⁸ So entstehende Realitätseffekte von Imaginationen können durchaus die Konstruktionen der Wirklichkeit beeinflussen.

3.4.3 Das Reale

Das *Reale* steht für Reich für Ereignisse, die nicht individuell konstruiert werden, sondern die quasi ‚von außen‘ in unser Leben hineinwirken. Mit dem Realen tritt das wirkliche Geschehen in unser Leben. Reale Ereignisse relativieren oder unterlaufen bestehende symbolische und imaginäre Konstruktionen und Lösungen, werden aber meist umgehend imaginär und symbolisch bearbeitet.

Durch den Transfer des Realen in eine symbolische Realität können wir es re/de/konstruktiv bearbeiten. So wird das Unsichere und Unberechenbare vermeintlich gestaltbar. Dennoch behält das Reale den Charakter des Unberechenbaren, „denn in unseren Realitäten haben wir lernen müssen, dass das Wissen uns nie gänzlich vor dem Realen schützen kann“ (Reich 2010 102 ff.; 2012, 113 ff.). Die Unberechenbarkeit ist genau das, was das Reale kennzeichnet.

Jede Wirklichkeit, die wir konstruieren, wird durch das Reale, das wir nicht kontrollieren können, subvertiert.

„Das Reale markiert die grundsätzliche Relativität all unserer imaginären und symbolischen Festlegungen. [...] Es erscheint in den Lücken, Erschütterungen, im Erstaunen, in den Brechungen oder auch in einer sinnlichen Gewissheit, die uns eine Grenze zu unseren imaginären Wünschen und Vorstellungen ebenso setzt wie zu unseren symbolischen Ordnungen, die immer schon wissen, wie die Welt funktioniert“ (http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/einfuehrung/einf_1.html).“

Die Wahrnehmung und die Bewertung des Realen sowie der Umgang damit ist immer in Abhängigkeit vom jeweiligen Beobachter zu sehen, zu dessen Konstruktionen, seinen symbolischen Ordnungen und seinen Imaginationen. Je erfahrener und gebildeter wir sind, je mehr wir uns auf symbolischer und imaginärer Ebene mit einem möglichen Erscheinen des Realen auseinandergesetzt haben, je mehr wir dadurch in der Lage sind, es zu antizipieren, desto weniger kann es uns vielleicht überraschen, aber ganz sicher werden wir vor solchen Ereignissen nie sein. Das Reale kann eine große Belastung, aber auch Impuls für Veränderung sein.

(1) Das Reale in der praktischen Coachingarbeit

Man kann sich der beruflichen Orientierung oder der Konstruktion der eigenen beruflichen Identität auf der symbolischen und auf der imaginären Ebene nähern, doch kön-

¹⁰⁸ Insbesondere im Gruppencoaching eröffnen die gegenseitigen Präsentationen der individuellen Zukunftsvisionen auch den anderen Gruppenmitgliedern manchmal ganz neue Perspektiven und sind deutlich grenzerweiternd.

nen diese Annäherungen immer wieder durch das nicht vorhersehbare und nicht kontrollierbare Reale subvertiert werden. Was bedeutet das für den Coachingprozess? Wie gehen wir mit dem Realen um? Im Coaching wird angestrebt, mögliche Erscheinungsformen des Realen zu eruieren. Wir können uns über die möglichen Erscheinungsformen des Realen austauschen, reale Ereignisse hypothetisieren und uns anhand dessen als lösungsorientierte Re/De/Konstrukteure ausprobieren, uns üben und unser Repertoire im Umgang mit einem möglichen Realen erweitern. Es wird deshalb angestrebt, das Coaching als Möglichkeitsraum zu gestalten, um eventuellem Realen zu begegnen und es für ‚experience‘ zu nutzen. Je mehr die Coachees sich auf symbolischer und imaginärer Ebene mit einem möglichen Erscheinen des Realen auseinandergesetzt haben und dadurch in der Lage sind, mögliche reale Ereignisse zu antizipieren, desto souveräner und lösungsorientierter können sie sich mit plötzlichen Veränderungen auseinandersetzen. Es geht darum, eine große Anzahl solcher Lernerfahrungen zu ermöglichen, damit sich die Coachees als Re/De/Konstrukteure erfahren und ausprobieren können und ein Repertoire entwickeln, um das Reale immer wieder neu zu integrieren und auszubalancieren.

Wenn das Reale hereinbricht, kann es bei den Coachees zu einer Subversion bisheriger Konstruktionen kommen, die plötzlich ad absurdum geführt oder zumindest als unpassend erlebt werden. Es geht dann darum, dass die SchülerInnen lernen, durch Re/De/Konstruktion neue Wirklichkeiten zu schaffen, die zu den realen Ereignissen und Veränderungen passen. Dieser subjektive ‚Schaffensprozess‘ ist von außen (z.B. durch den Coach) nicht instruierbar. Jedoch kann die Arbeit mit dem Coach ermutigen, sich mit dem möglichen unbekannten Realen zu beschäftigen. Je mehr nützliche Erfahrungen die Coachees in den Bereichen Re/De/Konstruktion machen können, desto kompetenter, kreativer, konstruktiver und auch zuversichtlicher können sie mit den Einbrüchen des Realen umgehen. Es kommt zu einer Weiterentwicklung und Differenzierung ihrer Haltung, reale Ereignisse nicht so sehr als etwas Verstörendes und Bedrohliches, sondern vielmehr als Chance zu definieren. Sie lernen, das Reale immer wieder neu zu integrieren, auszubalancieren, sich auf diese Weise an Veränderungen anzupassen und es sogar als Gelegenheit zur Erneuerung lösungsorientiert zu nutzen.

Das Reale zeigt sich auch im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung und Entscheidung als das Ungeplante, das Kreative, das Spontane, aber auch als Begrenzung unserer Konstruktionen. Es wird erlebt als Moment, als Ereignis in nicht vorhersehbaren sowohl persönlichen als auch gesellschaftlichen Entwicklungen und ist qualitativ nicht einzuordnen. Es kann Freude, Glück und Überraschung sein, aber auch Enttäuschung, Unglück, Verstörung. Die Wahrnehmung und Interpretation des Realen ist immer beobachter- und kontextabhängig. Das Reale an sich, also die letztendlich unberechenbaren Ereignisse und Entwicklungen, wird von einigen Coachees als grundsätzliche Chance bezeichnet, während andere das antizipativ als extrem verunsichernd erleben. Auch das konkrete Eintreffen realer Ereignisse, wie z.B. die Veränderung von beruflich relevanten Rahmenbedingungen, wird von den SchülerInnen ganz

unterschiedlich eingeschätzt und auf einer Skala von ‚glücklicher Fügung‘ im Sinne einer Eröffnung neuer Chancen bis zu ‚Schicksalsschlag‘ als Zerstörung aller Zukunftspläne bewertet. Insbesondere in der Praxis mit Gruppen wird die Unterschiedlichkeit deutlich, mit der die TeilnehmerInnen auf reale Ereignisse reagieren.

Das Reale kann im persönlichen Bereich beispielsweise als gesundheitliche Einschränkung auftreten, die die Auswahl beruflicher Möglichkeiten zunächst begrenzt, aber dann auch für ganz neue Lösungen genutzt wird. So können bei Berufseignungsuntersuchungen beruflich relevante gesundheitliche Handicaps diagnostiziert werden oder es treten Beeinträchtigungen ganz plötzlich unfallbedingt auf. Auch im gesellschaftlichen Kontext treten Störungen durch das Reale auf. So kann es aufgrund der Dynamik auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu nicht vorhersehbaren Veränderungen kommen, die die bestehenden beruflichen Konstruktionen der SchulabgängerInnen subvertieren. Beispielsweise können durch Insolvenzen oder Fusionen als sicher eingeschätzte Ausbildungsplätze wegfallen oder durch Neuansiedlungen zusätzliche Ausbildungsmöglichkeiten entstehen; im Hochschulbereich sei nur auf die sich häufig verändernden Zulassungsbedingungen hingewiesen. So wurden viele AbiturientInnen im WS 13/14 durch die Verkürzung von G 9 auf G 8 mit einem teilweise verschärften NC konfrontiert.

Das Coaching bietet zu mehreren Zeitpunkten Gelegenheit, dem Realen zu begegnen und erweist sich als Möglichkeitsraum für ‚experience‘. So können die Coachees in der Recherche- und Transferphase im Rahmen der Erstellung und Umsetzung der ‚*To-Do-Listen*‘ handlungsorientiert erste konkrete berufliche Erfahrungen, sei es in Kurzpraktika, Schnuppertagen oder Informationsveranstaltungen bei Ausbildungsinstituten oder Hochschulen im Sinne von ‚experience‘ erfahren. Des weiteren erlaubt die ‚*Simulation eines Bewerbungsgesprächs*‘ im Abschlussmodul Selbsterfahrung in der Rolle eines Ausbildungs- oder Studienplatzbewerbers. Das Charakteristische des Realen ist zwar, dass es nicht planbar ist, aber man kann es durchaus ‚einladen, zu passieren‘, um in derartigen Simulationen den Umgang mit seinen vielfältigen Erscheinungsformen in der Praxis einzuüben. Die Coachees realisieren, dass das reale Erleben eine andere Qualität hat als das vorher auf der symbolischen oder der imaginären Ebene Antizipierte, sei es im Positiven als bestärkende Erfahrung, sei es im Negativen als Enttäuschung. Sie können diese Erfahrungen im Rahmen des Coachings reflektieren und ausbalancieren. In den Coachingprozessen fördert die Thematisierung des Realen aber auch die Erkenntnis, dass die Coachees eben nicht alles planen können, sondern dass es darum geht, die Einbrüche des Realen zu akzeptieren und damit lösungsorientiert umzugehen. Diese Erkenntnis impliziert auch einen gewissen Schutz davor, sich selbst und die Planbarkeit des eigenen Lebens und der eigenen beruflichen Laufbahn zu überschätzen.

Zur Verdeutlichung der Vielfalt sowohl verstörender wie auch beglückender Einbrüche des Realen während der Konstruktion beruflicher Orientierung dienen exemplarisch die Erlebnisse von Tom, Silvia, Jan, Sabine und Mary¹⁰⁹:

(2) Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit: Tom, Silvia, Jan, Sabine und Mary

Das Reale als subversive Kraft bestehender Planungen erfuhren Tom und Silvia: Tom hat sich während der Vorbereitungen für die Aufnahmeprüfung der Sporthochschule einen derart komplizierten Bruch des Sprunggelenks zugezogen, dass er langfristig sportlich nicht einsatzfähig ist und Silvia wird aufgrund einer minimal nicht ausreichenden Sehtauglichkeit von der von ihr erträumten Pilotenausbildung ausgeschlossen. Das Reale kann sich aber genauso als unvorhersehbare positive Entwicklung zeigen: Sabine erhält einen Studienplatz in Medizin über das Losverfahren; Jan trifft in einem Bewerbungsgespräch auf einen Personalreferenten, der wie er nach dem Abitur ein Jahr mit dem Rucksack in Australien unterwegs war - durch diese gemeinsamen Erfahrungen entsteht sofort eine wohlwollende Atmosphäre und Jan erhält, sicher auch aufgrund dieser persönlichen Passung, eine Zusage für die angestrebte Lehrstelle; Mary findet bei der Internetrecherche den Studiengang ‚Kommunikationspsychologie‘ in Zittau, der genau zum Zeitpunkt ihrer Recherche neu eingerichtet wurde und exakt ihren Interessen entspricht.

3.4.4 Das Zusammenspiel der Ressourcen Symbolisches, Imaginäres und Reales in der praktischen Coachingarbeit

Die Zugänge Symbolisches, Imaginäres und Reales erlauben jeweils spezifische Blicke und einen qualitativ anderen Zugang in Bezug auf den Prozess der beruflichen Orientierung und die Gestaltung beruflicher Identität, sind aber zirkulär miteinander verbunden und müssen daher immer wieder auch zusammen gedacht und im Zusammenspiel betrachtet werden (vgl. Reich 2010, 110 ff.). Die Berücksichtigung aller drei Elemente fördert eine ausbalancierte Konstruktion beruflicher Identität und beruflicher Orientierung. Es gilt deshalb im Coaching darauf zu achten, dass sowohl die Kräfte des Symbolischen als auch die des Imaginären und des Realen ausreichend beachtet werden. Eine Überbetonung des Symbolischen birgt zum einen die Gefahr, dass die Coachees ohne Berücksichtigung ihrer Imaginationen nicht in ihrer individuellen Persönlichkeit gesehen werden und zum anderen, dass die Konstruktionen zur beruflichen Orientierung bei plötzlichen Veränderungen durch den Einbruch des Realen nicht mehr tragfähig sind.

In den Coachingprozessen mit den nach Orientierung suchenden SchulabgängerInnen zeigt sich häufig zunächst der Wunsch, sich auf das Symbolische zu konzent-

¹⁰⁹ Alle Namen geändert.

rieren, um so relativ schnell eine Harmonie, Ganzheit und eine ‚Ordnung der Dinge‘ (vgl. Reich 2010, 96) zu erreichen und die Phase der Verunsicherung und des Zweifels zu beenden. Auf der Basis dieser Überlegungen hat es sich bewährt, den Prozess zur Konstruktion beruflicher Orientierung auf der symbolischen Ebene zu beginnen. So werden einführend mehrere *„standardisierte Berufseignungstests“*¹¹⁰ durchgeführt, die die Coachees zunächst zu intensiver Selbstreflexion anregen sollen, dann aber auch als Ergebnisse konkrete symbolische Items bezüglich ermittelter Stärken und Kompetenzen und dazu passende berufliche Möglichkeiten zur Verfügung stellen.¹¹¹ Neben diesen Tests werden auch im Rahmen des *systemischen 360° Feedbacks* symbolisch orientierte Beschreibungen und Aussagen zu den Coachees erhoben und auch die *Feedback-Runden* während des Prozesses bewegen sich vorrangig auf symbolischer Ebene. Ein bedeutsamer Schwerpunkt des Coachings ist dann, gemeinsam diese primär symbolisch orientierten Konstrukte zur beruflichen Identität um die Ressource des Imaginären zu erweitern und abschließend mögliche Einflussnahmen des Realen zu antizipieren und zu reflektieren.

Viele der etablierten Angebote zur beruflichen Orientierung begrenzen sich auf den Bereich des Symbolischen. Sie konzentrieren sich auf Analysen der möglichen Qualifizierungen und (Schul)Abschlüsse, der Inhalte der Ausbildungswege, der Angebote des Arbeitsmarkts und der traditionellen Wege beruflicher Entwicklung. In der Coachingarbeit mit den Coachees sind aber unbedingt die erweiternden Zugänge des Imaginären und des Realen als zusätzliche Ressourcen zu nutzen. Durch die Einbeziehung des Imaginären in die Konstruktionen beruflicher Zukunft werden neben eher rationalen Aspekten auch emotionale Dimensionen wie das individuelle Begehren und die inneren Bilder und Vorstellungen berücksichtigt und durch die Einbeziehung des Realen wird ein viabler Umgang mit Einflüssen ‚von außen‘ und unvorhergesehenen Entwicklungen eingeübt.

Systemisch-konstruktivistisch arbeitende Coaches sind gefordert, neben der Analyse symbolischer Kriterien wie schulische Bewertungen, Noten, sonstige außerschulische Qualifizierungen und andere dem Symbolischen zuzuordnende Faktoren, die Aufmerksamkeit auf das Imaginäre zu lenken und die Coachees hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft an die Erkundung ihrer inneren Bilder und Begehren, ihrer Träume, Gefühle und Intuitionen heranzuführen. Nur so wird eine ganzheitliche Konstruktion beruflicher Orientierung und Identität möglich.

Im Coaching wird versucht, ein Bewusstsein im Sinne eines Gewährseins für diese inneren Welten zu entwickeln, einen Austausch über die jeweiligen Träume, Wünsche, Visionen und Antriebe anzuregen und dabei dem Begehren der anderen interessiert und mit gegenseitiger Akzeptanz zu begegnen. Letztlich sind die Coachees auch hier die alleinigen Experten für ihre eigenen Imaginationen und die Coaches

¹¹⁰ Die einzelnen Methoden werden ausführlich im Rahmen des Konzepts in Kapitel 6 vorgestellt

¹¹¹ Die empirische Untersuchung zeigt, dass ein solcher erster Orientierungsrahmen von den SchülerInnen im Sinne einer ersten Ordnung sehr begrüßt wird (vgl. Kapitel 10.2.1).

müssen anerkennen, dass es immer auch Grenzen des gegenseitigen Verstehens und Einfühlens geben wird (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, 259). So wichtig das Imaginäre aber für die Motivation ist, bestimmte Dinge gern zu tun, so unverzichtbar ist auch das Symbolische, da es „ein Realitätsprinzip ein[führt], dem wir uns immer wieder zu stellen haben“ (Reich 2012, 110). Das Symbolische ist also mit dem Imaginären verbunden. Beide wirken zusammen.

Für den Coachingprozess fördert das Miteinander von Symbolischem und Imaginärem die Viabilität der Konstruktionen zur beruflichen Orientierung. Auch wenn die Begrenzungen des Symbolischen das Imaginäre behindern, ermöglichen sie es andererseits erst, Ziele zu formulieren und Objekte der Lust und des Begehrens zu benennen. Die Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Visionen auf der symbolischen Ebene ermöglicht den Coachees, diese inneren Bilder in ihre konkrete berufliche Planung zu transferieren. Das Symbolische ist die Bearbeitungsform, mit der wir das Imaginäre erst konkretisieren, darstellen, kommunizieren und bearbeiten können. Andererseits begrenzt auch das Imaginäre das Symbolische, weil jeglicher Zugang zum Symbolischen durch das Imaginäre beeinflusst wird. So können wir uns beispielsweise über unsere Sprache nie eindeutig verständigen oder den anderen erreichen, weil jegliche Form von Kommunikation und Interaktion durch die inneren Vorstellungen und Bilder, aber auch die bereits gemachten Vorerfahrungen mitbeeinflusst wird.

In der Zusammenarbeit von Coach und Coachee ist deshalb davon auszugehen, dass die jeweiligen Interpretationen nie deckungsgleich zu den Auffassungen des anderen sein können. Selbst wenn der Wunsch besteht, sich auf der symbolischen Ebene eindeutig zu verständigen, um so eine ‚Ordnung der Dinge‘ herbeizuführen, müssen wir akzeptieren, dass diese symbolische Eindeutigkeit nicht möglich ist, weil wir das Begehren der anderen nicht erkennen können. Auch wenn die Kommunikation zwischen Coach und Coachee auf einem gemeinsamen symbolischen System basiert, kann sie nie ausschließlich symbolisch sein, sondern wird immer beeinflusst vom jeweiligen Imaginären. Coach und Coachee befinden sich dabei eben nicht immer, und das muss quasi als ‚Normalität‘ akzeptiert werden (vgl. Reich 1999, 79), in einem imaginären Gleichklang, da die Imaginationen und das jeweilige Imaginäre immer subjektabhängig sind.

Lernprozesse auch im Bereich eines Coachingprozesses lassen sich weder allein durch das Imaginäre noch das Symbolische allein beschreiben. Kein noch so geschickter Konstruktivist kann vorhersehen, wie sich das Leben und Lernen entwickeln wird. *Das Reale* gilt als dritte Ressource im Zusammenspiel bei der Re/De/Konstruktion beruflicher Orientierung. Das Reale ist das (noch) nicht erkannte – eine Erscheinung, die die imaginären und symbolischen Lösungen durchkreuzt. Bei zu geringer Beachtung riskiert man, dass die Konstruktionen (hier zur beruflichen Orientierung) bei plötzlichen Veränderungen nicht mehr tragfähig sind. Dieses Risiko ist permanent vorhanden (man könnte es sozusagen als Bestandteil des realen menschlichen Daseins

begreifen) und es geht im Coaching auch darum, sozusagen imaginär darauf vorzubereiten und den Zusammenprall des Realen mit bestehenden symbolisch-imaginären Konstruktionen gemeinsam mit den Coachees zu antizipieren und mit ihnen mögliche Verarbeitungsformen einzuüben. Diese Vorgehensweise korrespondiert mit Reichs Beobachtung, dass wir dazu neigen, das Reale sogleich imaginär und symbolisch zu bearbeiten, um so unsere Sorgen und Angst zu mildern oder auch unsere Freude zu steigern (vgl. Reich 2012, 116).

Beim Zusammenspiel unterschiedlicher Symbolwelten, individueller Imaginationen und eines hereinbrechenden Realen können durchaus auch Spannungen und Konflikte entstehen, wenn sich die drei Elemente gegenseitig blockieren. Das zeigt sich beispielsweise, wenn reale Hindernisse, wie fehlende Ausbildungsplätze, bei der Realisierung beruflicher Träume auftreten, wenn berufliche Planungen an kulturellen Begrenzungen scheitern oder wenn es im Rahmen familienbetrieblicher Nachfolgesituationen zu einer Kollision von betrieblichen und persönlichen Interessen kommt. Hier gilt es, verfestigte Sichtweisen im Rahmen der Re/De/Konstruktionsarbeit zu verflüssigen, neue Sichtweisen einzuführen und so lösungs- und ressourcenorientiert neue Alternativen zu konstruieren.

Die symbolischen, imaginären und realen Zugänge bergen die Möglichkeit jeweils qualitativ unterschiedlicher Erfahrungen und Sichtweisen und eröffnen eine Vielfalt an Ressourcen zur Konstruktion beruflicher Orientierung. Wir sollten die im Symbolischen, Imaginären und Realen verborgenen Kräfte so nutzen, dass sie einen positiven Effekt auf den Prozess der beruflichen Orientierung haben, d.h., dass die Coachees angeregt werden, aus der Gesamtheit bzw. dem zirkulären und komplementären Zusammenspiel dieser drei Zugänge die für sie förderlichen Elemente zu extrahieren.

Es soll im Coaching nicht nur darum gehen, dass die Coaches als Moderatoren die Coachees bei der Arbeit mit diesen drei unterschiedlichen Zugängen zur Welterzeugung unterstützen, sondern es sollte auch darum gehen, den Coachees das Bewusstsein für diese Überlegungen zu vermitteln, sodass sie in Zukunft immer wieder selbstverantwortlich auf eine Ausbalancierung dieser drei Elemente achten werden.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit: zum Zusammenspiel der Ressourcen Symbolisches, Imaginäres und Reales: vgl. Friederike

Im Fallbeispiel von Friederike (vgl. Kapitel 6.5 dieser Arbeit) wird deutlich, wie ihre zunächst rekonstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema berufliche Orientierung auf der symbolischen Ebene erweitert werden konnte durch die Annäherung an ihr Imaginäres und die damit einhergehende Dekonstruktion des vormals prominenten Symbolischen. Die so entstandene facettenreichere (Neu)Konstruktion ihrer beruflichen Orientierung scheint sie auf den Einbruch des nicht vorhersehbaren Realen in ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit gut vorzubereiten.

3.5 Die drei Rollen: Beobachter/Teilnehmer/Akteur

Mit dem Symbolischen, Imaginären und Realen haben wir die wesentlichen Zugänge oder auch Ressourcen für unsere Wirklichkeitskonstruktionen kennen gelernt. Eine weitere grundlegende theoretische Hintergrundfolie der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik, die auch im Coaching zur beruflichen Orientierung praktische Bedeutung bekommt, ist die Arbeit mit der Unterscheidung der drei Rollen Beobachter, Teilnehmer und Akteur (vgl. Reich 2012, 164 ff.; Reich 2010, 78 f., 192 ff.; Reich 1998a, 41 f.). Aus diesen Rollen heraus skizzieren wir ganz individuelle Beobachtungs-, Teilnehmer- und Handlungsperspektiven, die wiederum die Art und Weise bestimmen, wie wir uns der Konstruktion beruflicher Orientierung und beruflicher Identität nähern und diese gestalten und bewerten.

Im Folgenden wird entfaltet, inwieweit die (bewusste) Einnahme und Reflexion dieser unterschiedlichen Rollen Einfluss auf die berufliche Wirklichkeitskonstruktion der Coachees hat und gewinnbringend für diese im Coachingprozess zur beruflichen Orientierung eingebracht werden kann. Die unterschiedlichen Rollen im Prozess betreffen nicht nur die Coachees, sondern auch die Coaches und auch mich (die Verfasserin) als Beschreibende (vgl. Reich 2012, 164 ff.).¹¹² Wir alle sind gleichermaßen Teilnehmer, Beobachter und Akteure.

3.5.1 Die Rolle des Beobachters

Als *Beobachter* beobachten wir mit all unseren Sinnen nicht nur unsere Umwelt, sondern auch unser eigenes Denken und Handeln. Diese Beobachtungen sind immer beeinflusst von unseren Vorerfahrungen und daraus entwickelten Wahrnehmungs- und Denkmustern. Hierzu Reich: „Ich beobachte als kulturelles Wesen im Kontext meiner Kultur und ihrer Beobachtungsvorschriften. Insoweit gelange ich nie zu beliebigen Beobachtungen, [...]“ (Reich 2012, 165).

Menschliche Ideen, das Denken und Erfinden von Wirklichkeit – in welchen Formen auch immer – schließt einen Beobachter ein, „der sich selbst oder andere in den Fokus einer Betrachtung nimmt, um daraus zu einer je spezifischen Sicht von Welt, d.h. Konstruktion von Welt zu kommen“ (Reich 1998a, 23). Nach *Hagemann* ist,

„[...] jede Sinneswahrnehmung gleichzeitig auch Interpretation. Das, was für uns wirklich ist, ist das, was wir als wirklich interpretieren. Wir können die äußere Welt nur über unsere Sinne wahrnehmen und sind so zur subjektiven Interpretation bzw. Wirklichkeitskonstruktion gezwungen. Gleichzeitig ist die Sinneswahrnehmung sozialisationsgebunden“ (Hagemann 2009, 40 f.).

¹¹² An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch den Coaches während des Prozesses eine bewusste Einnahme und Selbstreflexion der Rolle als Beobachter/Teilnehmer/Akteur zu empfehlen ist, um ihre Erfahrungen in der jeweiligen Rolle für die Reflexion ihrer Beratungsarbeit zu nutzen.

Auch *Goleman* analysiert, dass Unterschiede nicht in den Ereignissen selbst begründet sind, sondern darin, wie die Ereignisse aufgefasst, interpretiert und gewertet werden (vgl. Goleman 2011, 122). Es ist also nicht der Inhalt, der wirkt, sondern die Beobachtung aus der Beobachterposition. Dementsprechend kann man Ideen entwickeln, dass andere aus ihren jeweiligen Beobachterpositionen auch ganz unterschiedliche Bilder von sich, von den Gegebenheiten und auch von ihrem Gegenüber haben.

In der Rolle des Beobachters kann man sowohl Selbst- als auch Fremdbeobachterperspektiven (vgl. Reich 1998b, 41 ff.) einnehmen und einen Wechsel von Beobachterpositionen vollziehen. Als Selbstbeobachter kann ich den Fokus auf das eigene Denken, Fühlen und Handeln, eigene Erwartungen, Wünsche, Werte und Normen richten und diese reflektieren. Als Fremdbeobachter beobachte ich das Handeln anderer und formuliere Hypothesen zu deren Erwartungen, Wünschen, Werten und Normen. Ebenso kann ich versuchen, in einer imaginierten Fremdbeobachterposition die Perspektive der anderen zu übernehmen (umgangssprachlich spricht man manchmal davon ‚in die Schuhe eines anderen‘ zu steigen). Aus dieser Perspektive lassen sich Ideen entwickeln, was diese anderen für Bilder von ihrem Gegenüber haben.

Dahlmanns präzisiert die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstbeobachtung im interaktionistischen Konstruktivismus dahingehend, dass

„das Subjekt als Selbstbeobachter sich selbst (und damit eigene Gefühle, Wünsche, Erwartungen, Hoffnungen oder auch Normen und Ansprüche) in der Interaktion mit anderen wahrnimmt. Als Fremdbeobachter beobachtet das Subjekt entweder andere aus kritischer Distanz oder sich selber aus einer ‚imaginierten Fremdbeobachterperspektive‘. In dieser beurteilt das Subjekt sich und sein Verhalten aus einer selbstreflexiven Position heraus, in die immer auch die (abschätzenden) Blicke von realen oder imaginierten Anderen mit einfließen. Fremd- und Selbstbeobachtung sind hier zwar grundsätzlich unterschiedene, jedoch eng miteinander verwobene „Beobachtungsrichtungen“. Das heißt, in jeder Selbstbeobachtung ist das Moment der Fremdbeobachtung miteingeschlossen und umgekehrt. Denn in jeder Eigenwahrnehmung und Selbstbeobachtung werden kulturelle Normen oder gesellschaftliche Ansprüche, also die Erwartungen und Beobachtungen von anderen, mittransportiert, sodass ein Selbstbeobachter sich immer auch durch den Blick von anderen sieht. Ebenso ist jeder Fremdbeobachter Selbstbeobachter, weil jede noch so neutrale Fremdbeobachtung grundsätzlich mit persönlichen Wünschen, Gefühlen und Imaginationen verflochten ist (vgl. Reich 1998a, 32 ff.; Reich 1998b, 41 f.) Im Vergleich zu Foucaults Machtanalyse der frühen 1970er Jahre, in der vor allem die Unterwerfungsfunktion der Beobachterrolle herausgearbeitet wird, betont der interaktionistische Konstruktivismus allerdings stärker das emanzipierte Potential des Beobachters“ (Dahlmanns 2008, 204).

Die Inhalte als auch die Formen der Beobachtung können nicht vom kulturellen Kontext gelöst werden. Sie sind immer auch mitbestimmt von gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Einflussfaktoren. Reich unterscheidet den Akt der Beobachtung und den Beobachter selbst. So beschreibe der Beobachter die Einzigartigkeit der subjektiven Identität zu einem einzigartigen Zeitpunkt an einem bestimmten Ort, während in

der Beobachtung ja schon die soziokulturellen Parameter dieses Beobachtens durch den beobachtend sozialisierten Beobachter mitschwingen (vgl. Reich 1998a, 26).

Daraus folgt, dass es keine allgemeingültigen Beobachtungen geben kann. Wie schon im Abschnitt zur Relativität der Wirklichkeit ausgeführt wurde, wird ‚die Wirklichkeit‘ von unterschiedlichen Beobachtern sehr unterschiedlich wahrgenommen. Daraus zieht Reich den Umkehrschluss, dass es nicht die die Wirklichkeit unabhängig von den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Beobachtern gibt (vgl. Reich 2010, 20 f.)

Entsprechend der Annahme, dass es die einzig wahre Beschreibung von Wirklichkeit nicht gibt, ist zu akzeptieren, dass es für jeden einzelnen Beobachter, je nach Beobachterstandpunkt an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten zu ganz unterschiedlichen Konstruktionen der Wirklichkeit kommen mag.¹¹³ Um gemeinsame Kommunikation und Interaktion zu ermöglichen, einigen sich Verständigungsgemeinschaften auf viable Lösungen (z.B. in technischen und regulativen Fragen), die sie – zumindest für begrenzte Zeiträume – für sinnvoll erachten. Hier finden sich dann durchaus auch Aussagen mit einem universellen Gültigkeitsanspruch, z.B. naturwissenschaftliche, technische, mathematische, medizinische ‚Gesetze‘, die jedoch jederzeit aufgrund von neuen Forschungsergebnissen revidiert werden können (vgl. Reich 2012, 75).

(1) Die Beobachterrolle in der praktischen Coachingarbeit

Im Coaching ist es Aufgabe der Coaches, die Coachees zur bewussten Einnahme und Reflexion der Beobachterrolle einzuladen, um im Rahmen der Konstruktion beruflicher Orientierung das Entdecken unterschiedlicher Wirklichkeiten in Abhängigkeit von den jeweiligen Beobachterstandpunkten zu ermöglichen. So wird nahezu selbstverständlich eine Vielfalt neuer Wirklichkeitskonstruktionen, neuer Perspektiven und Handlungsoptionen für die berufliche Orientierung eröffnet. Die aktive und bewusste Unterscheidung beobachteter Wirklichkeiten und Inhalte ermöglicht die differenzierte Auseinandersetzung mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und fördert die Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Coachees. Darüber hinaus kann auch die Auseinandersetzung mit den Fremdbeobachtungen und den eigenen Hypothesen über die Konstruktionen anderer neue Informationen erzeugen. Die Unterscheidung Selbstbeobachter und Fremdbeobachter kann im weiteren Prozess des Coachings immer wieder nutzbringend eingesetzt werden, da durch die Reflexion der Selbst- und Fremdbeobachterposition fortlaufend nützliche Perspektiverweiterungen und damit auch veränderte Handlungsoptionen ermöglicht werden, aus denen folgerichtig auf ein Gestaltungspotential durch die Coachees zu schließen ist. Methodisch wird dieses Beobach-

¹¹³ Beobachterproblem: Die Imaginationen und das Imaginäre können nicht immer als solche beobachtet und erkannt werden und fungieren deshalb als subjektabhängige Wirklichkeiten. Imagination als Konstrukteurin einer Wirklichkeit. Hier wird ein Dilemma deutlich, das wir mit Reich (vgl. 1998a, 11 ff.) das Beobachterproblem nennen möchten.

ten angeregt und festgehalten über die ‚standardisierten Eignungstests‘, das ‚zirkuläre Fragen‘ innerhalb des ‚Appreciative Inquiry‘ und die ‚Visionsarbeit‘ sowie das ‚systemische 360° Feedback‘.¹¹⁴

Im Coachingprozess werden die Coachees angeregt, als Beobachter ihre Beobachtungen hinsichtlich beruflicher Eignungen, Möglichkeiten, Erfahrungen, Regeln und Zielsetzungen auch immer anzuzweifeln, die Perspektive zu wechseln, nach Auslassungen zu fragen und ihre Ergänzungen einzubringen, um so ihre Beobachtungen zu reflektieren und zu dekonstruieren. Die Kritikbereitschaft, -offenheit und -fähigkeit sowohl hinsichtlich der Beobachtungen der eigenen Konstruktionen und Rekonstruktionen als auch hinsichtlich der Konstruktionen anderer kennzeichnet den dekonstruierenden Beobachter. Wenn die Coachees lernen, ihre Kritik lösungs- und ressourcenorientiert zu formulieren, können neue Wege entstehen. Aus neuen Sichtweisen entstandene neue Erkenntnisse gilt es in den Zirkel der Konstruktion und Rekonstruktion wieder einzubringen. Ein derart mitgestaltetes Kontinuum passt sich an jede Art von Veränderung an, sei es in Bezug auf die sich verändernde Persönlichkeit des Coachees, sei es in Bezug auf eine sich verändernde Umwelt. Eine derartige Mitgestaltung fördert Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im Prozess.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit: Philipp¹¹⁵

Philipp zeigt sich im Rahmen der Auswertung des systemischen 360° Feedbacks sehr erstaunt und beeindruckt von der Unterschiedlichkeit der Einschätzungen aus den unterschiedlichen Beobachterpositionen: Familie, Freunde, Sportskollegen und insbesondere seine Selbstbeobachtung. In Gesprächen mit verschiedenen RückmelderInnen kann er für sich klären, welche unterschiedlichen Verhaltensweisen er in den diversen Beziehungssystemen zeigt, welche Bilder die anderen von ihm konstruiert haben und inwieweit sein Bild aus der Selbstbeobachterperspektive von den Bildern anderer divergiert.

3.5.2 Die Rolle des Teilnehmers

Als *Teilnehmer* ist man Teil einer Interaktion und Teil eines Kontextes und damit nicht unabhängig von den Vorverständigungen der anderen TeilnehmerInnen bzw. der jeweiligen Kontexte. Dies manifestiert sich über Sprache, Begrifflichkeiten und Zuordnungen und über die Teilnahmebedingungen der jeweiligen Verständigungsgemeinschaft; man ist durch diese Teilnahmen in gewisser Weise festgelegt. Man kann sich allerdings in unterschiedlichen Teilnahmen mit unterschiedlichen Teilnahmebedingungen befinden, die sich überlappen, aber auch widersprechen können. Die Verstan-

¹¹⁴ Das ‚Zirkuläre Fragen‘ bietet methodisch die Möglichkeit nachzufragen, was der Coachee meint, welche Bilder andere von ihm haben – nähere Erläuterung in Kapitel 6.4.2 und im Methodenpool unter [url:http://methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de)

¹¹⁵ Name geändert.

digung über solche Teilnahmebedingungen bzw. deren Interpretationen ist die Basis für gelingende Interaktionen. Der Akt der Verständigung selbst bedarf wiederum der Beisteuerung von Information aus der Perspektive des Beobachters als auch der Initiative von Akteuren, die diese Verständigung gestalten. Die Verständigung über solche Teilnahmebedingungen ist die Basis für gelingende Interaktionen, wobei wir eine solche Verständigung als Akteure mitgestalten.

Den Zusammenhang der Rollen als Beobachter und als Teilnehmer stellt Reich her, wenn er definiert:

„Als Teilnehmer erscheine ich jenen Beobachtern (mir selbst oder anderen), wenn ich im Rahmen von Sinnbildungen oder Verständigungen einer Gemeinschaft (von zufälliger bis institutioneller Organisation) angehöre, die für einen gewissen Zeitraum einen Kontext meines Beobachtens oder Agierens bilden“ (Reich 2012, 165).

(1) Die Rolle des Teilnehmers in der praktischen Coachingarbeit

Im Coaching gilt es, die unterschiedlichen Teilnahmen der Coachees an relevanten Beziehungssystemen zu entdecken und zu reflektieren. Welche unterschiedlichen Erwartungen an berufliche Orientierungen können sich aus den unterschiedlichen Teilnahmen ergeben, wo sind Kollisionen denkbar und welche Konsequenzen könnte das haben? Die Coachees sind nicht nur *Teilnehmer* am Coachingprozess, sondern auch Teilnehmer vieler unterschiedlicher Verständigungsgemeinschaften sozialer, gesellschaftlicher wie auch kultureller Art. Sie sind beispielsweise TeilnehmerInnen und MitgliederInnen ihres Familiensystems, der Schule, ihres Freundeskreises, ihrer Liebesbeziehungen, ihres Sportvereins, ihrer Generation (vgl. Generation Y), ihrer Religionsgemeinschaft und anderer möglicher individueller Beziehungssysteme. Dabei kann es durchaus zu unterschiedlichen, zum Teil auch kollidierenden Regelungs- und Ordnungssystemen dieser Zugehörigkeiten kommen.¹¹⁶ Die Vielfalt der Zugehörigkeiten und Teilnahmen lässt sich methodisch über die Anfertigung und Reflexion einer *Systemblume*¹¹⁷ verdeutlichen.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Holger beschreibt in seiner Nachreflexion zum Gruppencoaching seine unterschiedlichen Erfahrungen als Teilnehmer einerseits seiner Herkunftsfamilie und andererseits der Coachinggruppe. Im ersteren Beziehungssystem fühle er sich sehr unter Druck gesetzt und habe deshalb inzwischen nur noch sehr geringe Möglichkeiten, die gemeinsame Kommunikation und Interaktion für seine berufliche Orientierung zu nut-

¹¹⁶ Insbesondere bei Coachees mit Migrationshintergrund kann es zu einer Kollision familiärer/kultureller und schulischer Ordnungssysteme kommen (Schwimmunterricht, Verhalten gegenüber weiblichen Lehrenden).

¹¹⁷ In der Systemblume versinnbildlichen die Blütenblätter die verschiedenen Zugehörigkeiten, wobei sich die Enden dieser Blütenblätter in der Mitte der Blume in der Person des/der Coachee treffen (vgl. Abbildung 8 in dieser Arbeit).

zen. Als Teilnehmer des Systems Coachinggruppe fühle er sich dagegen auf einer Ebene mit Personen, die sich in dem gleichen Suchprozess befinden. Hier habe er die Gelegenheit das Miteinander mit zu gestalten, die anderen TeilnehmerInnen zu unterstützen und auch von ihnen zu profitieren. Seine Selbstwahrnehmung sei dementsprechend unterschiedlich.

3.5.3 Die Rolle des Akteurs

Akteure agieren in den jeweiligen Situationen – gestalten, treffen Handlungsentscheidungen und beeinflussen mit ihrem Verhalten und ihren Aktionen Entwicklungen. In den Aktionen der Akteure unterliegt Denken und Tun gewissen Vorannahmen, die wiederum durch vorherige Beobachtungen oder Teilnahmen beeinflusst sind. Hier fließen individuelle Bewertungen und Interpretationen (des Beobachters) mit ein. AkteurInnen agieren eben in der Regel auch jeweils als TeilnehmerIn und sind dabei von den beobachteten Vorverständigungen beeinflusst. Initiativen aus der Position des Akteurs erscheinen dabei aus der Position des Beobachters nicht automatisch als schlüssige Fortsetzungen vorheriger Erfahrungen, sondern lassen wiederum vieldeutige Interpretationen zu.

Reich schränkt zwar ein, dass der/die AkteurIn in Einzelfällen unabhängig von Beobachtungen und Teilnahmen agieren kann, aber nur in Bezug auf spontane Aktionen, in denen man vorübergehend den Kontext der Aktionen vergesse. Ein bestes Beispiel für die Wirkmächtigkeit eines solchen Sich-Erlebens als AkteurIn ist das Flow-Erlebnis (vgl. Csikszentmihalyi 1985). Im Flow ist das Fokussieren, Erleben und Erfüllen eines Tuns so dicht, dass jegliche Rahmenbedingungen wie Zeit und Raum, Hunger, Durst und Erschöpfung, aber auch vorherige Beobachtungen oder prägende Teilnahmen zugunsten des Erlebens des aktuellen Tuns zurücktreten und ihre Bedeutung verlieren.

(1) Die Rolle des Akteurs in der praktischen Coachingarbeit

In der praktischen Coachingarbeit gilt es zunächst zu erarbeiten, inwieweit die Coaches innerhalb der Beziehungssysteme, an denen sie teilnehmen und die sie beobachten, auch die Rolle des *Akteurs* übernehmen. So zeigt sich, dass sie beispielsweise handelnde, sich verhaltende und damit auch Einfluss nehmende Söhne/Töchter, SchülerInnen, FreundInnen sind.

Im Rahmen des Coachings zur beruflichen Orientierung erleben sich die Coaches ganz bewusst in der Rolle des Akteurs, wenn sie ihre, diesen Bereich betreffenden Beobachtungen und Teilnahmen in konkrete Handlungen umsetzen. Sie konstruieren berufliche Möglichkeiten, wenden sich gegenwärtigem Handeln (was auch das ‚Nicht Handeln‘ einschließt) zu, entwerfen zukünftiges Handeln (z.B. im Sinne von Handlungsstrategien, recherchieren, planen und realisieren konkrete Handlungsschrit-

te, erfahren sich als aktive und mitverantwortliche GestalterInnen beruflicher Orientierung (im Sinne von ‚experience‘) und werten diese Erfahrungen gemeinsam mit dem Coach aus.

Methodisch werden sie in ihrer Rolle als AkteurInnen beispielsweise angesprochen durch die Aufgabe, zunächst eigene berufliche Interessen- und Eignungsprofile zu konstruieren, dann im Rahmen der Bearbeitung der Umsetzungsstrategie/To-Do-Liste dazu passende berufliche Möglichkeiten zu entwickeln und diese Möglichkeiten im eigenen Tun zu überprüfen.¹¹⁸ Darüber hinaus agieren die Coachees prozessbegleitend mit den anderen TeilnehmerInnen der für die berufliche Orientierung relevanten Beziehungssysteme, indem sie sie interviewen, um deren Feedback bitten und die Rückmeldungen gemeinsam reflektieren und diskutieren.¹¹⁹

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Maria beschreibt ihr Erleben im zweiten (aktiveren) Teil des Coachings als befreiend und energetisierend. Sie findet es gut, nicht nur aktiv in den Rechercheprozess einzusteigen, sondern durch die To-Do-Liste auch den ‚Kick‘ bekommen zu haben, sich aktiv um praktische Erfahrungen zu kümmern und mögliche berufliche Richtung als Akteurin zu erkunden.

3.5.4 Das Zusammenspiel der drei Rollen Beobachter, Teilnehmer und Akteur in der praktischen Coachingarbeit

Wie es sich in den vorangegangenen Abschnitten schon andeutete, erweisen sich die Perspektiven Beobachter, Teilnehmer und Akteur als aufeinander bezogene, sich gegenseitig ergänzende und beeinflussende Elemente im eigenen oder gemeinsamen Konstruktionsprozess. Die Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteur werden nicht trennscharf erlebt; zumeist wechselt man ganz fließend zwischen den Rollen hin und her. Wenn wir in unserer Beobachterrolle Bilder unserer beruflichen Persönlichkeit und z.B. bestimmte berufsrelevante Interessen und Stärken an uns beobachten und beschreiben, dann sind wir zugleich auch immer TeilnehmerIn unserer derzeitigen Verständigungsgemeinschaft und unserer Beziehungs- und Kommunikationssysteme, agieren in diesen und nutzen deren Sprache. Während des Beobachtens, des Teilnehmens und des Agierens findet ein permanenter Austausch mit der Umwelt statt. Universelle rationale Grundlagen unserer Beobachtungen, unseres Denkens und Handelns kann es daher nicht geben. Die Wirklichkeit ist immer eine Konstruktion im Kopf der

¹¹⁸ Ein solches Agieren und Tun entspricht der neurobiologischen Forderung nach der Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung: „Ohne Handlungsausführungen können keine verlässlichen internen Repräsentationen einer äußeren Welt aufgebaut werden“ (Friedrich 2006, 219).

¹¹⁹ Die Fokussierung der Eigeninitiative und der Selbstverantwortung im Prozess entspricht der Wende eines »ich-soll« aus der Moderne hin zu einem »ich-will« in der Postmoderne und der damit verbundenen Berücksichtigung der Vielfältigkeit von Identität (vgl. Reich 2012, 171).

BeobachterInnen (vgl. Reich 1998, Bd. 2, 1). „Wären wir nur Beobachter, dann wäre unsere Freiheit größer als sie gegenwärtig ist. [...] Doch diese Freiheit täuscht, denn als Beobachter sind wir immer zugleich Teilnehmer. Und als Teilnehmer sind wir an Vorverständigungen in unserer Kultur gebunden“ (Reich 2012, 168). Ein Nach- und Nebeneinander mehrerer »richtiger Versionen« von Welt gilt es daher anzuerkennen (ebenda, 177 ff.). Dabei gilt dieses Nach- und Nebeneinander nicht nur für die verschiedenen Konstruktionen von Welt der vielen unterschiedlichen BeobachterInnen, sondern auch für jeden einzelnen Beobachter selbst, der je nach Beobachterstandpunkt an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten zu ganz unterschiedlichen Konstruktionen der Wirklichkeit kommen mag, die wiederum seine Aktionen mitbestimmen.

(1) Das Zusammenspiel der drei Rollen Beobachter, Teilnehmer und Akteur in der praktischen Coachingarbeit

Die Coachees erleben sich in der praktischen Coachingarbeit in allen drei Rollen. Im Beobachten und in der Teilnahme interagieren sie mit ihren Umwelten. Sie treten aus der Beobachterrolle in die Akteursrolle und bringen neue Beobachtungen in bestehende Konstruktionen und Rekonstruktionen beruflicher Orientierung ein. Daraus ergibt sich ein Kontinuum, das sich an jegliche Form von Veränderungen – sei es der Person, sei es der relevanten Beziehungssysteme und Umwelten beispielsweise des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes – anpassen kann. Eine derartige Mitgestaltung als Akteur fördert Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Prozess und erhöht das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Wir „[...] sehen den Menschen als einen aktiven, eingreifenden und Realitätsmuster generierenden Beobachter, Teilnehmer und Akteur, der die Wirklichkeiten konstruiert, die zu ihm passen“ (Reich 2001, 356).

Die Rolle des Beobachters erfahren die Coachees in der praktischen Coachingarbeit sowohl als *Selbst-* als auch als *Fremdbeobachter*: Im Rahmen des ‚systemischen 360° Feedbacks‘ beobachten sie sich als Selbstbeobachter in ihren beruflichen Interessen, Stärken, Schwächen, Werten, Sehnsüchten und praktischen Erfahrungen, sie beobachten ihre beruflich relevanten Umwelten und sie beobachten die Beobachtungen anderer in Bezug auf sich selbst. Das systemische 360° Feedback ermöglicht den Coachees neben der bewussten Einnahme der Rolle als Beobachter auch eine Bewusstmachung der Rollen als Teilnehmer und Akteur: Nachdem die Coachees zunächst als Selbstbeobachter anhand des Fragebogens ihre Selbstwahrnehmung beschrieben haben, vergleichen sie als Akteure diese Beobachtungen mit den Fremdbeobachtungen, werden so zu Beobachtern der Beobachtungen anderer, mit denen sie gleichzeitig gemeinsam TeilnehmerInnen am Coachingprozess sind. In der Reflexion erkennen die Coachees, dass diese anderen – wie auch die Coachees selbst – darüber hinaus TeilnehmerInnen anderer Beziehungssysteme und Verständigungsgemeinschaften sind, was die Art der Beobachtungen oft deutlich beeinflusst. Innerhalb des systemischen 360° Feedbacks interagieren die Coachees mit den anderen, indem sie um deren Feedback bitten und die Rückmeldungen gemeinsam reflektieren und diskutieren.

Um die mit einer Einnahme der unterschiedlichen Rollen verbundenen Möglichkeiten der Perspektiv- und Komplexitätserweiterungen nutzen zu können, sollten die Coachees sich während des Coachingprozesses sowohl in der Rolle des Beobachters, als auch in der des Teilnehmers und des Akteurs bewusst kennenlernen und reflektieren. Es geht darum zu klären und mit dem Coach zu untersuchen, welchen konkreten Einfluss auf die berufliche Orientierung das Erleben und die Erfahrungen als Beobachter/Teilnehmer/Akteur in den unterschiedlichen Systemen haben.

Wie haben die Coachees die Bedeutung von Noten, Werten, beliebte und unbeliebte Fächer beobachtet? Was glauben sie, wie sie von anderen gesehen werden? Was waren ihre Beobachtungen im kulturellen Umfeld? Haben sie geschlechtsspezifische Unterschiede, kulturell und lebensweltlich bedingte Einschränkungen bemerkt? Welche Teilnahmen sind für die Coachees relevant? Welche Teilnahmen sind ihnen vielleicht nicht bewusst? Was haben die Coachees als Teilnehmer in ihren Bezugssystemen Schule, Familie, Freundeskreis beobachtet? Wie haben sie sich als Akteure erlebt? Welche Erfahrungen gibt es in der Interaktion mit der Familie, mit LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen? Und wie haben sie sich im Rahmen all dieser Beobachtungen verhalten, wie haben sie agiert?

Aus einem solchen ‚Spiel‘ mit den eigenen Rollen, insbesondere mit der Selbst- und Fremdbeobachterposition kann sich ein erweitertes Gestaltungspotential für die Coachees hinsichtlich der Konstruktion beruflicher Orientierung und Identität und entsprechende neue Handlungsoptionen erschließen. An dieser Stelle wird deutlich, wie innerhalb eines Coachings nicht nur die Arbeit mit den Rollen Beobachter/Teilnehmer/Akteur ineinander übergeht, sondern auch, wie sehr diese Arbeit mit anderen theoretischen Grundelementen der systemisch-interaktionistischen Pädagogik und Didaktik verwoben ist: Man kann nur schwer die drei Rollen reflektieren, ohne beispielsweise die Relativität der Wirklichkeit, die Beziehungsebene, die Perspektiven Re/De/Konstruktion und die Zugänge des Symbolischen/Imaginären/Realen in die Überlegungen mit einzubeziehen.

Coach und Coachee sollten in ihrer Rolle als BeobachterInnen das Beobachtete, also ihre Konstruktionen und Rekonstruktionen auch immer anzweifeln und in die Perspektive des Dekonstruktivisten wechseln. Die gilt für den Coach nicht nur bei der Arbeit an den Themen der Coachees, sondern auch für die eigene Arbeit im Prozess. Hier können aus der bewussten Reflexion interessante Anregungen und Orientierungen entstehen. Gerade für die eigene Arbeit sind Coaches dabei gut beraten, ein Quantum professioneller Skepsis zu organisieren (und dies ggf. auch im Prozess der Zusammenarbeit mit dem Coachee zur Verfügung zu stellen).

Es gilt, nach blinden Flecken zu fragen, vorhandene Ideen zu ergänzen und das Beobachtete kritisch zu reflektieren und zu enttarnen. Diese kritische Haltung sollte aber immer lösungs- und ressourcenorientiert sein. Eingebettet in die für uns als TeilnehmerInnen relevanten Beziehungssysteme, können wir aus der Beobachterrolle in die Akteursrolle eintreten und die durch neue Ideen erweiterten Beobachtungen in den

Kreis der Konstruktion und Rekonstruktion wieder einbringen. Ein derart mitgestaltetes Kontinuum kann sich an jede Art von Veränderung, sei es in Bezug auf die sich verändernde Person, sei es in Bezug auf eine sich verändernde Umwelt wie den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt anpassen. Individuelle Mitgestaltung fördert Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im Prozess.

(2) Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Im Gruppencoaching wird das wertschätzende Interview von den Coachees im Dreier-setting durchgeführt. Die Coachees erleben sich innerhalb einer Handlungssequenz als BeobachterIn, TeilnehmerIn und AkteurIn. Während der Übung und insbesondere in der nachfolgenden Reflexion wird ihnen deutlich, welche unterschiedlichen Sichtweisen auf ein und dasselbe Geschehen je nach Rolle als BeobachterIn, TeilnehmerIn oder AkteurIn möglich sind.

3.6 Lernen und Lehren als konstruktiver Prozess

Folgt man der konstruktivistischen Grundannahme, dass jeder Mensch sein Lernen, sein Wissen und die dabei erzeugten Wirklichkeiten konstruiert, sollten auch sämtliche Lern-, Lehr- und Beratungsprozesse vorrangig konstruktivistisch ausgerichtet werden. Lernen innerhalb des Coachings ist konzipiert als konstruktiver Prozess, der Veränderungen, kreative Lösungen und neue lösungsorientierte Konstruktionen ermöglicht (vgl. Neubert/Reich/Voss 2001). Lernen bezieht sich dabei nicht nur auf schulisches Lernen von Daten und Fakten innerhalb einzelner Unterrichtssequenzen, sondern auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die für die alltägliche Gestaltung von Leben, den Umgang mit Herausforderungen und das Lösen von Problemen von Bedeutung sind. Somit kann man auch die Auseinandersetzung mit beruflicher Orientierung und den eigenen beruflichen Dispositionen als ‚Lernen‘ verstehen und beschreiben. Hierbei wird insbesondere die Konstruktion von Lernen, Wissen und ‚Experience‘ hinsichtlich der eigenen beruflichen Persönlichkeit und der individuellen beruflichen Laufbahngestaltung fokussiert. Es geht um die individuellen beruflichen Interessen, Kompetenzen, Dispositionen und Möglichkeiten, aber auch um die individuellen (beruflichen) Sehnsüchte, Lebensträume und Visionen der SchülerInnen.

Die Annahme einer Relativität der Wirklichkeit führt zu der Haltung, berufliche Orientierung als lebenslanges, immer wieder neu zu konstruierendes Projekt zu verstehen und neues Wissen und neue Erfahrungen lösungsorientiert in bestehende Konstruktionen zu integrieren und für die eigene berufliche Planung zu nutzen. Reich fordert sehr eindringlich, dass wir mehr und mehr lernen müssen, unsere bisherigen Erfahrungen immer wieder anhand neuer Erscheinungen und Ereignisse zu überdenken, um uns in einer sich verändernden Umwelt „zu orientieren, uns weiterzuentwickeln und neue Lösungen zu finden“ (Reich 2012, 268). Vorrangiges Ziel ist nicht, das Fin-

den endgültiger Beschlüsse oder Planungen, sondern dass die Coachees verstehen, dass es „viele Wahrheiten gibt und viele Erklärungsmodelle für die Welt und ihre Einzelphänomene“ (Rotthaus 2007, 154). Die Coachees sollten vorbereitet werden, auf lebenslanges Lernen und Sich-weiter-entwickeln.

Im Rahmen eines Coachings zur beruflichen Erstorientierung wird deshalb angestrebt, dass die Coachees lernen, sich eigenverantwortlich und selbstständig mit ihren beruflichen Wirklichkeitskonstruktionen auseinander zu setzen, diese zu kontextualisieren und zu relativieren. Lernen vollzieht sich auch durch die Reflexion der im Vorhergehenden erläuterten Unterscheidungsperspektiven der Re/De/Konstruktion, der Einnahme der unterschiedlichen Rollen Beobachter/Teilnehmer/Akteur und der Zuordnungsebenen Symbolisches/Imaginäres/Reales.

Bei einem solchen konstruktivem ‚Lernen‘ geht es nicht um die Abbildung und Aneignung vorgegebener Möglichkeiten, sondern um die Konstruktion einer erweiterten Vielfalt an Perspektiven, Möglichkeiten und Lösungen. Dabei soll die Arbeit aus der Sicht aller am Prozess Beteiligten viabel im Sinne von ‚lebenstauglich‘ sein.¹²⁰

3.6.1 Fünf Stufen des Lernens

Auch für konstruktive Lernprozesse gilt, dass erfolgreiche pragmatisch orientierte Lernergebnisse gefördert werden, wenn Lernen im Sinne von Dewey in ‚fünf Lernstufen‘ konzipiert wird.¹²¹

1. Der Lerner wird *emotional* von einer Fragestellung angesprochen und ist interessiert, eine Lösungsmöglichkeit zu finden.
2. Die Fragestellung wird *intellektuell* verarbeitet und als Problem/Lernziel eingeordnet und beschrieben.
3. Der Lerner formuliert eventuelle Lösungsmöglichkeiten zu dem beschriebenen Problem in Form von *Hypothesen*.
4. Mögliche Lösungen können handlungsorientiert über ein *Experimentieren und Ausprobieren* erfolgreich gefunden werden.
5. So gefundene Lösungen des Problems und das damit verbundene neu angeeignete Wissen muss *immer wieder angewendet* werden, um es mit weiteren Erfahrungen anzureichern und den Lernerfolg zu sichern.

Im vorliegenden Coachingprozess vollzieht sich die Umsetzung dieser Schritte wie folgt: Die SchülerInnen werden mit der sie zutiefst berührenden Frage konfrontiert, wie sich ihr Leben nach dem Schulabschluss gestalten kann (1. Stufe). Aus dieser emotionalen Unsicherheit ergibt sich im Rahmen der intellektuellen Verarbeitung (2. Stufe) die konkrete Frage nach der beruflichen Orientierung. Hierzu gibt es hypothetische Überlegungen (3. Stufe) und Zielsetzungen zu möglichen Ausbildungen, Berufen

¹²⁰ Vgl. Reich (2012, 38 und 98); Krieger (2012, 447 ff.); Kapitel 3.6.4 dieser Arbeit.

¹²¹ Vgl. Reich (2012, 189 ff.).

und Arbeitsbereichen, die im Rahmen der Re/De/Konstruktionen aus den unterschiedlichen Beobachterperspektiven kreiert werden, bestehend aus zum Teil symbolischen und zum Teil imaginären Elementen. Im nachfolgenden Schritt (4. Stufe) müssen diese hypothetischen Überlegungen handlungsorientiert durch Praktika oder Ähnliches überprüft werden. Ein so erworbenes Wissen gilt es in einem lebenslangen Prozess immer wieder anzuwenden und so einen langfristigen erfolgreichen Wissenserwerb zu sichern (5. Stufe).

3.6.2 Didaktische Grundhaltung

In konstruktiven Lern- und Lehrprozessen ist der bereits in Kapitel 3.2 dieser Arbeit erläuterte Beziehungsaspekt von entscheidender Bedeutung. Ist das Lernklima gekennzeichnet von gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Anerkennung, ist es für die Coachees möglich, bestehende Konstruktionen zu re- und auch zu dekonstruieren, sich dem eigenen Imaginären anzunähern, eigene Schwächen zu erkennen, Lob anzunehmen, Verhalten zu ändern und sich weiterzuentwickeln (vgl. Reich 2012, 31).

In der Haltung des *geteilten Expertentums* (vgl. Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit) finden sich die postulierten Attituden Respekt, Wertschätzung und Anerkennung. Lernende und Lehrende, Coachees und Coaches, interagieren und kommunizieren auf Augenhöhe. In diesem Konstrukt verändert sich insbesondere die Position und die Haltung der Lehrenden bzw. der Coaches: Sie präsentieren sich nicht als Mehrwisser, sondern gestehen den Lernenden eigene neue Wege und neues Wissen zu und fördern dieses aus dem Anliegen heraus, die Coachees nicht in die bloße Reproduktion treiben. Sie befähigen die Lernenden vielmehr, sich lebenslang ein sich den veränderten Kontexten angepasstes veränderliches Wissen anzueignen (vgl. Reich 2012, 25 f.). Für pädagogisch Handelnde bedeutet das eine Erweiterung ihres Rollenverständnisses: Während sie in den meisten Bereichen als FachlehrerInnen mit fachspezifischem Mehrwissen fungieren sollen, sind sie zur Frage der Wissens- und Handlungskonstruktion, wie eben im Bereich der beruflichen Orientierung, eher als lernerorientierte ModeratorInnen gefragt. Im Rückschluss bedeutet die Positionierung der Lehrenden als ModeratorInnen aber auch eine Veränderung der Position der Lernenden. Diese erhalten als Folge ein höheres Maß an Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, was wiederum eine Weiterentwicklung ihres Selbstwerts fördern kann. Reich versteht Lernende selbst sogar ganz explizit als Didaktiker, wenn er ausführt:

„Je mehr die Lernerrolle auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens, Zunahme des Selbstwerts hin angelegt ist, desto mehr didaktisiert der Lerner sein eigenes Lernen. Insoweit sind Lehrende wie Lernende für mich Didaktiker“ (Reich 2012, 29).

Die Aufgabe der Lehrenden, und eben auch der Coaches, ist es, die SchülerInnen immer wieder einzuladen und zu ermutigen, sich eigenverantwortlich mit der Herausfor-

derung auseinanderzusetzen, ihr Lernen selbst neu zu erfinden (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, 260). Hier unterstützt Freire, wenn er fordert: dass Unterrichten sich nicht auf die Weitergabe von Wissen beschränken soll, sondern vielmehr die Aufgabe hat die Voraussetzungen für eine eigene Produktion oder Konstruktion von Wissen zu schaffen (vgl. Funke 2010). Opaschowski erkennt in diesem Fordern nach Eigeninitiative und Stärken des Selbstbewusstseins auch eine Förderung der Selbstständigkeit für das weitere zukünftige Berufs- und Privatleben (vgl. Opaschowski 2006, 351).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Coaches dabei eben nicht als »Besserwisser« auftreten und den Coachees Ratschläge geben und so das persönliche Expertentum der Coachees anzweifeln.¹²² Das würde die Gefahr einer Unterdrückung des Imaginären seitens der Coachees riskieren und so deren individuelle Ansätze ignorieren oder schlimmstenfalls sogar verhindern. Das sieht Reich ähnlich und betont die Chancen einer respektvollen wertschätzenden Haltung, wenn er anmerkt: „Lehrende wissen nämlich nie, was ihre Lerner noch alles erreichen können. Und die Hoffnung auf dieses »Können« ist die schönste Seite des Lehrberufes, wenn sie mit einer positiven Einstellung zu allen Lernern verbunden werden kann“ (vgl. Reich 2012, 33). Eine Haltung der Wertschätzung und der Neugierde bei den Coaches schafft einen Raum für die Coachees, ihr imaginäres Begehren und die damit verbundene Vielfalt ihrer ganz persönlichen Möglichkeiten aufzuspüren. Die Chance, sich vermehrt mit Inhalten auseinanderzusetzen zu können, die den eigenen Interessen entsprechen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, bei den Lernenden im Rahmen ihres Imaginären ein Begehren zu entflammen, welches so wichtig für ein freudvolles und nachhaltiges Lernen ist. Die für die Haltung der Lehrenden/Coaches geforderten Attituden Respekt, Wertschätzung und Anerkennung in der gemeinsamen Arbeit werden konkretisiert in einer Ermöglichung und Förderung von Wachstum in pädagogischen Prozessen. Für Reich bedeutet dies eine ethische Grundorientierung der pädagogischen Arbeit, wenn er sagt: „Handle stets so, dass die Lernmöglichkeiten, Lernchancen und Lernanlässe deiner Lerner wachsen, sodass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt!“ (Reich 2012, 254).

3.6.3 Kriterien der Prozessgestaltung

Wachstum in pädagogischen Prozessen¹²³ wird insbesondere gefördert durch eine Berücksichtigung der Aspekte *Partizipation*, *Multiperspektivität*, *Multimodalität*, *Multiproduktivität* (Reich 2012, 254 ff.). Ein Hauptziel systemisch-konstruktivistischen

¹²² Vgl. Miller (2011, 55); vgl. die Gedanken zur Haltung des ‚Nicht-Wissens‘ Kapitel 3.2.2 und Kapitel 5.3 dieser Arbeit.

¹²³ Vgl. auch ‚growth mindset‘ bei Arnold (2014).

Coachings ist es, Wachstum anzuregen, zu ermöglichen und in praktisches Handeln umzusetzen.

(1) Partizipation

Partizipation bedeutet, dass die Bedürfnisse der Coachees und die Lernvoraussetzungen der Zielgruppe für die Prozessgestaltung maßgeblich sind und die Coachees mit Wertschätzung und Respekt in ihrer Individualität als mitgestaltende Kommunikations- und KooperationspartnerInnen gesehen und ganz konkret eingeladen werden. Es wurde bereits ausgeführt, dass die SchülerInnen im Coaching als ExpertInnen für sich selbst an der Zeitplanung, an der Methodenauswahl und an der Priorisierung der Inhalte beteiligt werden. Dies entspricht der Forderung von Reich nach Lernerzentrierung, Partizipation der Lernenden und Förderung der kommunikativen Kompetenz im Umgang miteinander (vgl. Reich 2012, 277).

(2) Multiperspektivität

Multiperspektivität wird im Coaching prozessbegleitend über die Reflexion der Relativität der Wirklichkeit, die Arbeit mit Re/De/Konstruktion, über die Arbeit mit den drei Rollen Beobachter/Teilnehmer/Akteur und über die Auseinandersetzung mit den drei Ressourcen Symbolisches/Imaginäres/Reales fortlaufend thematisiert und in den Interaktionen und Kommunikationen angestrebt. Die Vielfalt der Perspektiven resultiert aus der Unterschiedlichkeit der Menschen, die jeweils von ihren familiären, gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten geprägt sind und auch von ihren unterschiedlichen Erfahrungen, Begabungen oder Einschränkungen. In Bezug auf die berufliche Orientierung gibt es immer mehr Bereiche, in denen eindeutige Ergebnisse und Lösungen zunehmend schwierig werden und eine Multiperspektivität von Wirklichkeitsauffassungen als besondere Herausforderung, aber auch als Chance für neue Wege und neue Lösungen zu meistern ist (vgl. Reich 2012, 76). Die Coachees können lernen, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen und sie als Erweiterung und Bereicherung der eigenen Sichtweise wertzuschätzen. Der Gewinn aus Perspektiverweiterungen bezieht sich hierbei sowohl auf die Coachees, als auch auf den Coach selbst.

(3) Multimodalität

Multimodalität ist durch den Einsatz und die situative Weiterentwicklung einer Vielfalt von Methoden gegeben (vgl. Reich 2012, 254). Dies ist erforderlich, um der Individualität und Diversität der Lernenden/Coachees entsprechen zu können. Dann können Coach und Coachees für unterschiedliche Anforderungen und Fragestellungen geeignete Formen des Lernens finden, ausprobieren und an ihre Bedürfnisse anpassen. Die von den Coaches angebotenen Methoden sollten prinzipiell als offene Angebote, als mögliche Varianten unter vielen, als Unterstützung beim Aufspüren des eigenen Weges angesehen werden. Sie sollten so offen sein, dass sie immer auch Raum lassen

für umfangreiche eigene Konstruktionen. Denn jeder Lernende ist prinzipiell zunächst einmal der Erfinder seiner eigenen singulären Welt.

(4) Multiproduktivität

Multiproduktivität wird dadurch erreicht, dass die Ergebnisse der Coachingarbeit dokumentiert, präsentiert und reflektiert werden (vgl. Reich 2012, 254). So ist damit zu rechnen, dass das Erarbeitete den Coachees über einen längeren Zeitraum hinweg präsent ist und von ihnen genutzt wird. Die Coachees dokumentieren ihren gedanklichen und emotionalen Prozess in den Nachreflexionen pro Modul, ihre Umsetzungsstrategien im Rahmen der To-Do-Liste sowie ihre Rechercheergebnisse. Ein bedeutsames Ergebnisdokument ist schließlich die schriftliche Darstellung des von ihnen erarbeiteten beruflichen Profil. Alle dokumentierten Ergebnisse werden mündlich präsentiert und reflektiert. Das berufliche Profil wird in einem Rollenspiel zur Bewerbung interaktiv vertieft und überprüft. Dies ermöglicht einerseits den weiteren Diskurs und andererseits auch eine praxisbezogene Nutzung, beispielsweise für Selbstpräsentationen bei späteren Bewerbungssituationen. So kann vom Coach, aber insbesondere auch von den Coachees überprüft werden, inwieweit die Lernergebnisse den Anspruch auf individuelle Viabilität erfüllen.

3.6.4 Viabilität

Ursprünglich stammt der Begriff der Viabilität aus der Evolutionstheorie, wo er sich auf die Überlebensfähigkeit von Arten bezog, d.h., Arten sind dann überlebensfähig, wenn sie sich an ihre Umwelt anpassen. Im erkenntnistheoretischen Sinn bezieht sich Viabilität eher auf die Funktion von Wissen. Krieger verweist auf von Glaserfelds Aussage, dass Wissen brauchbar und relevant ist und zur Lebensfähigkeit beiträgt, „wenn es der Erfahrungswelt standhält und uns befähigt, Vorhersagen zu machen und gewisse Phänomene zu bewerkstelligen oder zu verhindern“ (von Glaserfeld 1985, 22 in Krieger 2012, 448).

Mitbestimmend für den Erfolg pädagogischen und beraterischen Tuns ist die Fokussierung der *Viabilität* (vgl. Reich 2012, 38) der Lernerfahrungen,¹²⁴ d.h., dass die Lernerfahrungen im Rahmen der Lebenswelten der Coachees assimilierbar sind. Ein zentrales Anliegen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik

¹²⁴ Interessant sind hier auch die Überlegungen von Otte (vgl. Otte 2013), der sich auf Brown/Collins/Duguid (vgl. 1998) bezieht und vorschlägt, dass Wissen als eine Art Werkzeugsatz zu nutzen. Werkzeuge, wie auch Wissen, können nur durch ihren Gebrauch, also ihre Anwendung vollständig verstanden werden und nicht nur durch die bloße Aneignung. Das heißt, je mehr Wissen bzw. Werkzeuge konkret angewandt werden, in unserem Fall Informationen über die eigene berufliche Identität und mögliche Berufswege, desto eher kann deren Viabilität eingeschätzt werden. Hier ist anzumerken, dass der Coachee Johannes im retrospektiven Interview wörtlich gesagt hat „es war auf jeden Fall wie eine Art Werkzeug, das man da ausprobieren konnte oder musste; das war gut“ (Johannes Tr.I.).

ist, dass sich Aspekte, wie die Bevorzugung persönlicher Freiheit, Gegensätzlichkeit, Unterschiedlichkeit tatsächlich als Chance, als Gewinn für das Lehren und Lernen erweisen. Das wird gefördert, wenn die individuelle, unterschiedliche und teilweise gegensätzliche Art der Mühe und Anstrengung immer wieder herausgestellt, honoriert bzw. belohnt wird. Reich sieht dies vor allem dann verwirklicht, „[...]“, wenn es Projekte, honorierte Arbeit, soziale Anerkennung für tiefe und scharfsinnige Lerner gibt, also wenn sich das persönlich Freie über Interaktionen wieder mit anderen verbinden lässt“ (Reich 2012, 107). Im gegenseitigen Austausch über die Ergebnisse individuellen Arbeitens, bei den Präsentationen der eigenen Produkte und bei gemeinsamen Reflexionen und Diskussionen haben die Coachees insbesondere im Gruppensetting, aber auch im Einzelcoaching, vielfältige Gelegenheit, ihr neues Wissen vorzustellen und durch gegenseitigen Rückmeldungen anzuerkennen, zu honorieren, aber auch gegenseitig von der Lernarbeit der anderen zu profitieren. Diese Erfahrungen weisen einen Weg in die gewünschte Richtung.

3.6.5 Methodische Prinzipien: Methodenvielfalt, Methodeninterdependenz, Methodenkompetenz

Die Vielfalt systemisch-konstruktivistischer Methoden, die im Unterricht wie auch in der Coachingarbeit eingesetzt werden können, sind im Methodenpool im Internet¹²⁵ und hinsichtlich des vorliegenden Coachingmodells im Einzelnen in der Beschreibung der Coachingprozesse in den Kapitel 6 und 7 nachzulesen. An dieser Stelle werden die für konstruktivistisches Arbeiten übergeordneten methodischen Prinzipien Methodenvielfalt, Methodeninterdependenz und Methodenkompetenz (vgl. Reich 2012, 266 ff.) vorgestellt.

(1) Methodenvielfalt

Konstruktivistische Arbeitsweisen fordern neben einer respektvollen und wertschätzenden Haltung gegenüber den Beteiligten, eine Methodenvielfalt, die ein Nebeneinander unterschiedlicher lernerzentrierter Lehr- und Lernmethoden und eine gemeinsame Reflexion über deren sinnvollen Einsatz und praktische Durchführung ermöglicht (vgl. Reich 2012, 277). Die von den Coaches angebotenen Methoden sind prinzipiell als offene Angebote, als mögliche Varianten unter mehreren, als Unterstützung beim Aufspüren des eigenen Weges anzusehen. Sie sind so offen, dass sie immer auch Raum lassen für umfangreiche eigene Konstruktionen - denn jeder Lernende ist prinzipiell zunächst einmal der Erfinder seiner eigenen singulären Welt. Methodenvielfalt ermöglicht abwechslungsreiche Dramaturgien, die das Interesse und die Motivation der Coachees fördert.

¹²⁵ Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.

Entsprechend des grundsätzlichen Postulats nach Selbstbestimmung und Selbstverantwortung und entsprechend ihres Expertenstatus hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Möglichkeiten haben die Coachees im Coachingprozess das Recht, einzelne Methoden abzulehnen. Die Coachees werden in die zeitliche Planung miteinbezogen und sind mitverantwortlich für die Bewertung und Einordnung der Ergebnisse der einzelnen Schritte im Coaching. Die Position des Nicht-Wissens, d.h. das Verlassen des alleinigen Expertenstatus seitens der Coaches bezüglich der Kompetenzen der Coachees, ermöglicht es diesen vielmehr, eigene Expertise weiter zu entwickeln, ein eigenes methodisches Vorgehen und eigenes Problemlösungsverhalten zu aktivieren. Ergebnis könnte eine Steigerung der Lernleistungen sein (vgl. Reich 2012, 277).

In der sensiblen Atmosphäre eines Coachings ist es wünschenswert, die im Rahmen des Gesamtprozesses angebotenen Methoden nicht nur nach Plan, sondern situativ entsprechend der individuellen Bedürfnisse einzusetzen, da sonst die Gefahr besteht, dass Interventionen zu Routine werden. Sie sollten in der Situation im Miteinander von Coach und Coachee so weit wie möglich flexibel an die jeweiligen Bedürfnisse der Beteiligten angepasst werden. Nur so kann Unterschiedlichkeit, persönliche Freiheit und Selbstverantwortung zugelassen bzw. gefördert werden (vgl. auch Kapitel 5 Systemisches Grundhaltungen).

(2) Methodeninterdependenz

Im Verlauf dieses Kapitels wurde die Interdependenz der grundlegenden Annahmen und Überlegungen im Rahmen der systemisch-interaktionistischen Pädagogik und Didaktik aufgezeigt und erläutert. Diese Interdependenz wird auch immer wieder in der Arbeit mit den eingesetzten Methoden erlebt, ja eigentlich sogar angestrebt, da die Ergebnisse der Arbeit mit den einzelnen Methoden teilweise aufeinander aufbauen, sich gegenseitig erweitern oder vervollständigen, aber eben auch relativieren. Unter Berücksichtigung der Methodeninterdependenz wird eine mittel- und langfristige Entwicklung der Methodenvielfalt und der Methodenkompetenz möglich. In der praktischen Coachingarbeit werden die Interdependenzen der Methoden und auch der Ergebnisse bzw. deren Widersprüchlichkeiten gemeinsam mit den Coachees reflektiert und ggf. auch re- und dekonstruiert.

(3) Methodenkompetenz

Methodenkompetenz auf Seiten der Lehrenden/Coaches bedeutet, dass die Lehrenden und beratend Tätigen aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen neben der konkreten Ausführung auch die besonderen Chancen unterschiedlicher Methoden kennen, um so beurteilen zu können, ob sie speziell für die Persönlichkeit und das Vorwissen des Coachees anschlussfähig sind. Um neu hinzugekommene Lerninhalte zu vernetzen, müssen die Methoden und die entsprechenden Inhalte für die SchülerInnen einen Sinn ausdrücken, damit sie an die bereits gespeicherten Inhalte angebunden werden können:

„Neue Lerninhalte werden von neuronalen Netzen in bestehende Netze integriert. Falls das nicht gelingt, wird diese >>sinnlose<< Information mehr oder weniger schnell gelöscht. Die Qualität und das Niveau der neu lernbaren Inhalte werden deshalb wesentlich bestimmt von der Qualität und vom Niveau der dazu passenden bereits gespeicherten Inhalte. Das Neue bestimmt auf diese Weise das Alte und für die Didaktik noch wichtiger, das Alte stets das Neue“ (vgl. Friedrich 2006, 218).

Methodenkompetenz ist im vorliegenden Coachingmodell aber auch hinsichtlich der Coachees quasi als Lernziel zu beachten, weil im Coaching angestrebt wird, dass die Coachees nach dem Prozess selbst in der Lage sind, in Zukunft mit einigen, ihnen angemessen erscheinenden Methoden, eigeninitiativ und selbstverantwortlich zu arbeiten.

4 Berufswahltheorien und ihre Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen eines Coachings zur beruflichen Erstorientierung

Um sich dem Thema einer angemessenen Unterstützung zur beruflichen Erstorientierung anzunähern, soll jetzt ein Überblick über in der Berufswahlforschung als grundlegend definierte Theorien zur Berufswahl gegeben werden. In Berufswahltheorien wird analysiert, wie Berufswahlprozesse ablaufen, welche Faktoren Berufswahl beeinflussen und inwieweit diese miteinander in Beziehung gesetzt werden können bzw. inwieweit sich die Faktoren gegenseitig beeinflussen. Entsprechend der Vielzahl der Determinanten und Einflüsse, die diese Prozesse begleiten, hat die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Berufswahl eine Vielzahl unterschiedlicher Erklärungsansätze hervorgebracht. Ich werde die Relevanz dieser Ansätze für mein Modell jeweils herausarbeiten

All diese Ansätze versuchen, Regelmäßiges über die Berufswahl zu ermitteln, wobei sie unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte und Determinanten fokussieren.¹²⁶ Entsprechend der Veränderung der Arbeitswelten haben sich auch die Theorien verändert. In den im sechsjährlichen Abstand (1984/1990/1996/2002) erschienenen Übersichtsbänden von Brown & Brooks ist nachzuverfolgen, welche Theorien sich aufgrund empirischer Forschung bewähren und den aktuellen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt entsprechen. Während im letzten Jahrhundert vorrangig einzelne Aspekte der Berufswahl als Grundlage der Theoriebildung genutzt wurden, kommt es seit einigen Dekaden zunehmend zu dem Versuch, die unterschiedlichen Untersuchungsschwerpunkte der Theorien zu einem übergreifenden Denkmodell zu verbinden, um so der zunehmenden Komplexität des Forschungsbereichs und den Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt besser entsprechen zu können.¹²⁷ Ein alle Aspekte umfassendes Modell gibt es zurzeit noch nicht.¹²⁸

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwieweit die traditionellen Berufswahltheorien als Orientierungsrahmen einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der beruflichen Orientierung und der Berufs- und Studienwahl leisten und dass einzelne Aspekte auch heute noch praktische Handlungsrelevanz für ein Coaching zur beruflichen Orientierung haben. Die theoretischen Ansätze¹²⁹ werden zunächst kurz rekonstruiert, es wird

¹²⁶ An dieser Stelle ist auf die umfangreiche Literatur zu verweisen, die sich mit der Sichtung, Ordnung und Analyse der Berufswahltheorien sowie teilweise auch der Evaluation der Empirie beschäftigt: Vgl. Ries (1970); Super (1983); Seifert (1977) und (1988b); Bußhoff (1989); Brown (1994c); Brown & Brooks (1996); Schuler (2014); Zunker (2002); Schwanzer (2008); Forßbohm (2010);

¹²⁷ Vgl. Borgen 1991; Hackett, Lent, Greenhaus (1991); Savickas & Lent (1994), Bußhoff (1989)

¹²⁸ Brown kritisiert noch 2002 in der 4. Auflage seines Handbooks, dass sich die meisten Berufswahltheorien nach wie vor nur mit einzelnen Aspekten der Berufswahl beschäftigen und dass es bis heute keine einheitliche Theorie der Berufswahl gibt (vgl. Brown 2002).

¹²⁹ Es sind in der Literatur unterschiedliche Ordnungssystematiken theoretischer Erklärungsansätze zur Berufswahl zu finden. So unterscheidet Schuler (2001) vier zentrale Erklärungsansätze im Rahmen der Berufswahlforschung, die entweder die Themen Persönlichkeit, Entwicklung, Umwelt

beschrieben, wann und von wem die Berufswahltheorien entwickelt wurden, welche die zentralen Determinanten sind und inwieweit kulturelle und gesellschaftlich-soziale Kontexte berücksichtigt werden. Es folgt eine kritische Reflexion hinsichtlich möglicher Defizite des Ansatzes aus der Perspektive einer systemisch-konstruktivistisch denkenden Beobachterin sowie ein Hinweis auf konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Hinblick auf ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung.

Die Reflexion der traditionellen Theorien zur Berufswahl ermöglicht es, bei der Entwicklung von Konzepten zur beruflichen Orientierung die Vielfalt möglicher Perspektiven bei der Beratung zu berücksichtigen und ein in der Wissenschaft erarbeitetes Wissen mit einzubeziehen. Darüber hinaus können die theoretischen Modelle als Denk- und Interpretationsschemata für die Beratungsarbeit zur beruflichen Erstorientierung heuristisch als zu überprüfende Annahmen reflektiert werden.¹³⁰ Bei der Vorstellung der Berufswahltheorien liegt der Fokus, dem Duktus der Berufswahltheorien entsprechend, auf der Explikation des Berufswahlprozesses, seiner Determinanten und deren Interdependenzen.

Bezugnehmend auf die genannte Literatur (insbesondere Bußhoff 1989) erweisen sich die im Folgenden genannten Theorien als grundlegende wissenschaftliche Erklärungsansätze der Berufswahlforschung:

- Berufswahl als kongruenzorientierter Prozess (Trait and Factor) – Parsons (1909), Holland (1985)
- Berufswahl als Zuweisungsprozess (Allokation) – Daheim (1970), Schöber (1970)

oder Entscheidung fokussieren. Sailer/Schuth (2014) unterscheiden zwischen *endogenen* und *exogenen* Faktoren, die die Berufswahl beeinflussen. Als endogene Faktoren gelten jene Determinanten, die der Person des Berufswählers zuzuordnen sind, das sind Interessen und Fähigkeiten sowie Alter und Geschlecht der BerufswählerInnen. Mit exogenen Faktoren sind die gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen gemeint. Das sind neben der aktuellen Arbeits- und Ausbildungsmarktlage die Einflüsse der Familie, der Schule und auch der Peergroups. Forßbohm (2010) sortiert in 1. ökonomisch, 2. psychologisch und 3. soziologisch orientierte Konzepte der Berufswahl. Osipow (1990) spricht von 4 Theorie-Klassen: 1. Berufswahl- und Laufbahntheorien mit dem Fokus auf der lebenslangen Entwicklung (Ginzberg et al., 1951; Super 1963a, 1963c; Gottfredson 1981), 2. Trait- und Faktorthorien (Holland 1985; Lofquist & Davis 1969), 3. Lerntheorien (Krumboltz 1979) und 4. psychodynamische bzw. tiefenpsychologische Theorien (Roe 1956; Bordin, Nachmann & Segal 1963).

¹³⁰ Auf eine systematische Review empirischer Untersuchungen wird an dieser Stelle verzichtet. Ob und in wieweit sich Aspekte einzelner Theorien und Ansätze der Berufswahltheorien empirisch bewährt haben, ist nicht die Orientierungsstütze des Coachingmodells. Die theoretischen Überlegungen und Hypothesen werden nicht 1:1 in das Coaching übernommen, sondern in erster Linie als Anregungen aufgegriffen. Das Kriterium, wonach die unterschiedlichen Elemente traditioneller Berufswahltheorien in das Konzept integriert werden, ist die Verträglichkeit mit der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Für einen Überblick zur Berufswahlforschung und andersartiger Systematisierungsversuche der Berufswahltheorien siehe Ries (1970); Seifert (1977) und (1988a); Bußhoff (1989); Brown (1994c); Brown & Brooks (1996); Schuler (2001); Schwanzer (2008); Zihlmann (2009); Forßbohm (2010)

- Berufswahl als Entwicklungsprozess – Ginzberg (1951), Super (1963a,1963c), Gottfredson (1981)
- Berufswahl als sozialer Lernprozess – Bandura (1976), Krumboltz (1976),
- Berufswahl als Entscheidungsprozess – Ries (1970), Lange (1975a)
- Berufswahl als Interaktionsprozess – Lange (1973), (1978)

Darüber hinaus werden das Rahmenmodell von Bußhoff als Versuch einer Zusammenfassung traditioneller Ansätze vorgestellt sowie als Beispiele neuerer Denkrichtungen der Berufswahlforschung die ‚Theorie der Übergänge‘ von Bußhoff und die ‚Konstruktivistische Laufbahnthorie‘ von Savickas.

4.1 Berufswahl als kongruenzorientierter Prozess: Parsons (1909) und Holland (1985)

Ausgehend von der Annahme, dass Personen individuelle Persönlichkeitsprofile aufweisen und dass Berufsbereiche spezifische Anforderungen stellen, entwickelte Frank Parsons, der noch heute als Pionier der Berufswahlforschung gilt, bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts einen ersten konzeptionellen Rahmen für ein Modell zur Berufswahl, den ‚Trait-and Factor‘ Ansatz.¹³¹ Er formulierte in diesem Zusammenhang drei grundlegende Forderungen an eine gelingende Berufsorientierung und -wahl:

„(1) A clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitations, and knowledge of their causes; (2) a knowledge of the requirements, conditions of success, advantages and disadvantages, compensation, opportunities, and prospects in different lines of work; (3) true reasoning on the relations of these two groups of facts“ (Parsons 1909, 5).

Die Empfehlung dieses Ansatzes – auch ‚Matching-Modell‘¹³² genannt – meint, dass jeder Mensch sein individuelles Persönlichkeitsprofil wie auch die unterschiedlichen Anforderungen und Gegebenheiten der unterschiedlichen Arbeitsbereiche kennen sollte, um dann über eine Passung (matching) nachzudenken. Beruflicher Erfolg und Zufriedenheit sind demnach abhängig von der Übereinstimmung individueller Profile mit den entsprechenden Anforderungen unterschiedlicher Berufsbereiche. In diesen Zusammenhang antizipiert Parsons schon zu Beginn des letzten Jahrhunderts die Idee der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, lehnte berufliche ‚Zuweisungsprozesse‘ ab und forderte aktive Mitarbeit und Selbstverantwortung der BerufswählerInnen. In diesem Sinne interpretierte er auch die Aufgabe des von ihm gegründeten ‚Bureau of Vocational Guidance‘ als Orientierungshilfe, die eine aktive Teilnahme der BerufswählerInnen erfordert:

„The Bureau does not attempt to decide for any boy what occupation he should

¹³¹ Bei den ‚Trait-Factor-Theorien‘ steht der Zusammenhang von beobachtbarem Verhalten (traits) und der ihnen zugrundeliegenden Persönlichkeitsfaktoren (factors) im Vordergrund.

¹³² ‚Matching‘ meint das Zusammenpassen von Persönlichkeits- und Umweltmodell.

choose, but aims to help him investigate the subject and come to a conclusion on his own account, [...] our mottoes are Light, Information, Inspiration, Cooperation” (Parsons 1909, 92).

Parsons appelierte schon damals an die Gesellschaft, sich ihrer Verantwortung bewusst zu werden und in jeder Kommune ein gut ausgestattetes Büro zur Berufsberatung einzurichten:

„[...] and a vocation bureau in effect will be part of the public school system in every community, - a bureau provided with every facility that science can devise for the testing of the senses and capacities, and the whole physical, intellectual, and emotional make-up of the child, and with experts trained as carefully for the work as men are trained to-day for medicine and the law” (ebenda, 165).

Auch wenn nicht alle seine Überlegungen und Forderungen umgesetzt wurden, bilden die Überlegungen von Parsons die Grundlage für viele Berufswahltheorien (Kongruenz-, Matching- oder Trait- und Faktormodelle).

So entwickelte John L. Holland (1985) den bis heute noch für die Berufswahl- und Laufbahnforschung und -beratung bedeutsamen kongruenztheoretischen Ansatz, in dessen Mittelpunkt die Passung individueller Merkmale der Person mit den Merkmalen und Anforderungen beruflicher Tätigkeiten und Arbeitsbereiche steht. Ausgangspunkt seines Erklärungsmodells sind die BerufswählerInnen, die entsprechend ihrer Persönlichkeitsmuster nach geeigneten beruflichen Umwelten suchen, d.h., Berufsbereiche vorziehen, die mit ihren Fähigkeiten, Interessen, Haltungen und Werten kongruent sind.

Holland ordnete die verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale sechs Idealtypen zu, deshalb auch typologischer Ansatz. Er unterschied sechs grundlegende Persönlichkeitsmodelle (*personality patterns*) (vgl. Holland 1985, 19 ff.) und klassifiziert berufliche Umwelten in gleicher Weise (ebenda, 34 ff.). Bei der Kategorisierung dieser grundlegenden Persönlichkeitsmodelle und der An- und Zuordnung der Berufe orientierte er sich an der westlichen Industriekultur. Diese Persönlichkeitsmuster sind das Ergebnis der in der Sozialisation stattfindenden Lernerfahrungen und Interaktionen mit einer Vielzahl von sozialen und kulturellen Einflussfaktoren, wie z.B. Eltern, Peers, sozialen und kulturellen Umwelten.

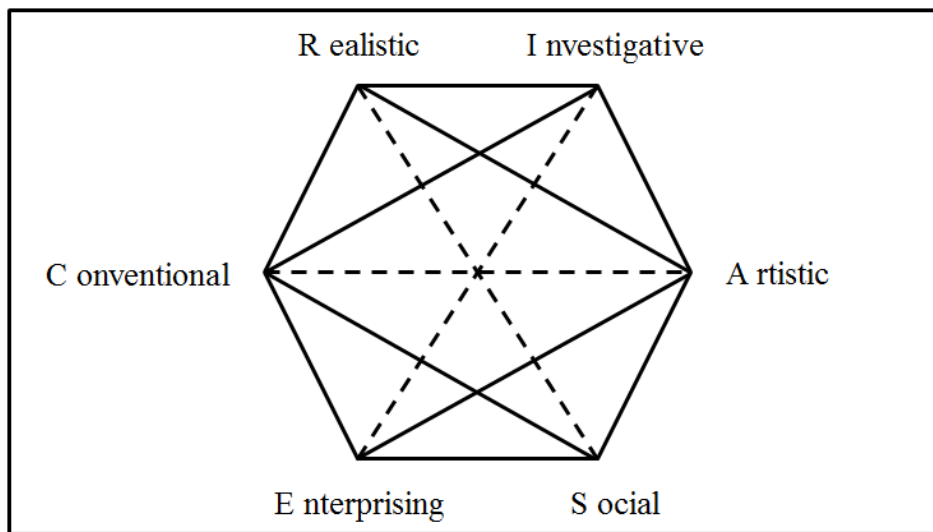
Holland beschreibt für unseren Kulturkreis sechs grundlegende Interessen- bzw. Persönlichkeitsorientierungen: (1.) praktisch-technische (R – realistic), (2.) intellektuell-forschende (I – investigative), (3.) künstlerisch-sprachlich (A – artistic), (4.) soziale (S – social), (5.) unternehmerische (E – enterprising) und (6.) konventionelle Orientierung (C – conventional).

Der *realistische Typ* (Realistic) bezeichnet Personen mit praktisch-technischen Interessen, die Tätigkeiten und Arbeitsumwelten bevorzugen, die ein besonderes Maß an Kraft, Handgeschicklichkeit und Koordination erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Sie haben eher konventionelle Werthaltungen: Geld, Macht,

Status. Der *forschende Typ* (Investigative) umfasst Personen mit wissenschaftlichen Interessen, die berufliche Umwelten präferieren, in denen sie sich durch systematische Beobachtung und Forschung mit biologischen, physikalischen, kulturellen Phänomenen auseinandersetzen können. Sie haben eher unkonventionelle Wertvorstellungen und Einstellungen, wobei sie der Wissenschaft einen hohen Wert zusprechen. Zum *künstlerischen Typ* (Artistic) gehören Personen mit künstlerisch-sprachlichen Interessen, die offene und unstrukturierte Aktivitäten bevorzugen, die ihnen die Schaffung künstlerischer Produkte oder eine künstlerische Selbstdarstellung erlauben. Die Ästhetik ist ein wesentliches Kriterium ihrer Wertorientierungen. Dem *sozialen Typ* (Social) werden Personen mit sozialen Interessen zugeordnet, die Tätigkeiten und Arbeitsumwelten suchen, in denen sie sich mit anderen Menschen befassen können. Ihre Wertvorstellungen sind gekennzeichnet durch ein hohes soziales Verantwortungsgefühl und hohe ethische Ansprüche. Die zum *unternehmerischen Typ* (Enterprising) gehörenden Personen mit unternehmerischen Interessen streben nach Tätigkeiten und Arbeitsumwelten, in denen sie andere beeinflussen und führen können. Ihre Haltung ist geprägt durch Führungsbereitschaft, Übernahme von organisatorischer und unternehmerischer Verantwortung und sie schätzen politische und ökonomische Erfolgsleistungen. Der *konventionelle Typ* (Conventional) umfasst Personen, die strukturierte, ordnungsorientierte Interessen und Tätigkeiten anstreben, in denen sie sich nach vorgegebenen Regeln mit Informationen befassen können. Dazu gehören sowohl juristische, als auch verwaltungstechnische Arbeitsbereiche. Ihnen liegt das korrekte Anlegen und Sammeln von Aufzeichnungen und die Anfertigung von Dokumentationen. Ihre Wertvorstellungen und Haltungen sind eher traditionell und konformistisch geprägt. Sie schätzen geschäftliche und ökonomische Erfolgsleistungen.

Um die Passungsmodalitäten von Persönlichkeits- und Berufsmerkmalen erklären zu können, verwendet Holland das ‚Hexagonmodell‘. Mit diesem werden die sechs Idealtypen derart angeordnet, dass die Positionierung Auskunft über deren Ähnlichkeit/Unähnlichkeit gibt: Je näher die Typen aneinander liegen, desto ähnlicher sind die Persönlichkeitsmerkmale.

Abbildung 4: Hexagonales Modell beruflicher Interessen und Umwelten



Quelle: Holland (1985, 29)

Nach Holland (1985, 19 ff.) lassen sich auch die beruflichen Umwelten in gleicher Weise klassifizieren. In jedem dieser Bereiche sei vorrangig der entsprechende Persönlichkeitstypus zu finden, d.h. nach Hollands Theorie interagieren die Menschen mit ihren Umwelten und suchen die Arbeitsbereiche und Berufe, die ihren Profilen, d.h., ihren Persönlichkeitsmerkmalen, ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen.

Tabelle 1: Idealtypen nach Holland

Idealtyp	Bevorzugte Tätigkeiten	Werte	Berufsbereiche
Realistic: praktisch-technische Orientierung	handwerkliche und praktisch-technische Tätigkeiten, physische Arbeit	eher konventionell, Geld, Macht, Status	handwerkliche und technische sowie land- und forstwirtschaftliche Berufe
Investigative: intellektuell-forschende Orientierung	systematische Forschung Beobachtung und Verstehen biologischer, physikalischer oder kultureller Phänomene, intellektuelle Bewältigung von Problemen,	eher unkonventionelle Wertvorstellungen und Einstellungen, Wissenschaft ist ein hoher Wert	wissenschaftliche Berufe, Chemiker, Anthropologe, Astronom, Mathematiker, Naturwissenschaftler
Artistic: künstlerisch-sprachliche Orientierung	intrazeptiv, offene und unstrukturierte Aktivitäten, Schaffung künstlerischer Produkte; künstlerische Selbstdarstellung	ästhetische Qualität	kreative, künstlerische und das Kulturleben betreffende Berufe, Musik, Kunst, Literatur
Social: soziale Orientierung	Lehre, Ausbildung, Unterricht, Versorgung, Pflege; Kontakt mit anderen Menschen; Soziale Kontakte, Problemlösung durch soziale Aktivitäten	hohes soziales Verantwortungsgefühl, soziale und ethische Qualitäten	pädagogische Berufe, Psychologen, Lehrer, Sozialarbeiter, Wohlfahrtsorientierte Berufsbereiche
Enterprising: unternehmerische Orientierung	Beeinflussung und Führung anderer durch Sprache oder andere Mittel; Organisation und Strategieentwicklung	Führungsbereitschaft, Übernahme von organisatorischer und unternehmerischer Verantwortung, politischer und ökonomischer Erfolg	Unternehmer, Kaufmann, Politiker, Verkauf, Marketing, Management
Conventional: konventionelle Orientierung	Analyse und Organisation von Daten und Informationen nach vorgegebenen Regeln	eher traditionell und konformistisch, schätzt geschäftliche - und ökonomische Erfolge	(business and economic) Bankwesen, Verwaltungstätigkeit, Juristerei, Steuerprüfung

Die Tabelle 1 zeigt, welche entsprechenden beruflichen Umwelten diesen Idealtypen zugeordnet werden können. Holland differenzierte weiter aus, dass die Probanden nicht nur entsprechend des mit größter Übereinstimmung gefundenen Persönlichkeits-typus eingeschätzt werden, sondern auch unter Berücksichtigung der an 2. und 3. Stelle genannten Zuordnung. Aus dieser Dreier-Kombination können dann relativ differenzierte, insgesamt 720 unterschiedliche Persönlichkeitsmuster ermittelt werden (vgl. Bußhoff 1989, 34). Auf der Basis dieser Typologisierungen werden Empfehlungen für passende berufliche Arbeitsbereiche möglich. Wenn sich beispielsweise bei den Befragungen ergeben hat, dass der Proband die stärkste Übereinstimmung mit dem unternehmerischen Typ hat, an 2. Stelle mit dem künstlerischen und an 3. Stelle mit dem realistischen Typ ergeben sich andere berufliche Empfehlungen als bei einer Kombination unternehmerisch/konventionell/forschend. Im ersten Fall wäre beispielsweise eine Selbstständigkeit im Medien- und Designbereich denkbar, im 2. Fall eher eine unternehmerische Tätigkeit mit juristischem oder wissenschaftlichem Schwerpunkt.

Weitere Aussagen ergeben sich aus der Positionierung der unterschiedlichen Typisierungen. Liegen die Typen nah beieinander, spricht man von einem konsistenten, liegen sie weiter auseinander, von einem inkonsistenten Persönlichkeitsmuster. Je konsistenter eine Person ist, desto leichter fällt die berufliche Orientierung. Bedeutsam ist auch die Ausprägung der verschiedenen Typen. So kann man von einem differenzierten Persönlichkeitsmuster sprechen, wenn ein Typ stark ausgeprägt ist, von einem undifferenzierten, wenn die unterschiedlichen Typen nicht signifikant unterschiedlich ausgeprägt sind. Hollands These ist, dass je homogener und konsistenter das Persönlichkeitsmuster und je größer die Kongruenz von Persönlichkeitsmuster und beruflicher Umwelt ist, umso wahrscheinlicher sind beruflicher Erfolg und berufliche Zufriedenheit wie auch berufliche und persönliche Stabilität (vgl. Bußhoff 1989, 33 ff.).

(1) Kommentar/Reflexion

Parsons und Holland als Hauptvertreter der traditionellen kongruenzorientierten Berufswahltheorie verstehen Berufswahl als einmaligen Abstimmungsprozess, während man heute von einem eher lebenslangen sich immer wieder re-, de- und neu konstruierenden Prozess spricht. Es fehlt die aktive Reflexion der Selbstwahrnehmung und ihrer Genese sowie die Reflexion der sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren auf die Konstruktion der Persönlichkeits- wie auch der Berufsbereichstypen. Dadurch werden zum einen die Entwicklungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Individuums zu wenig berücksichtigt, zum anderen auch die Veränderungen in den Berufsbereichen vernachlässigt. Eine einmalige Zu- und Einordnung in die Typologien und die daraus resultierenden Matching-Muster bewirkt eine Festlegung, die weder der individuellen Entwicklung noch der heute flexibleren Berufsfelder gerecht wird und die darüber hinaus riskiert, eine ausbalancierende Anpassung der Menschen an die eher von Flexibilität und Veränderung geprägten postmodernen Ar-

beitswelten zu behindern.¹³³ In der praktischen Umsetzung birgt eine Arbeit entsprechend dieses Ansatzes die Gefahr eines direktiven Vorgehens seitens der BeraterInnen. Kritisch anzumerken ist weiterhin, dass Holland die Interdependenz von Berufswahl- und Laufbahnkompetenz und dem Niveau der Selbstkompetenzentwicklung nicht reflektiert.¹³⁴

Holland fokussierte in seinem Ansatz zwar die kongruenztheoretischen Aspekte, bezieht aber, weitergehend als Parsons, interaktionistische und lerntheoretische Überlegungen mit ein. Die Entstehung von Persönlichkeitsmustern sei auf die in der Sozialisation stattfindenden Lernerfahrungen und die Interaktion mit einer Vielzahl von sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren, wie z.B. Peers, Eltern, Schule, Religion, Ethnie (vgl. Holland 1985, 1f.) zurückzuführen, die allerdings wiederum entsprechend der Typologie zu differenzieren seien.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung

Das Typologie-Modell von Holland und die darauf basierenden Testverfahren¹³⁵ bieten trotz der formulierten Kritik einen guten Einstieg in den Prozess eines systemisch-konstruktivistisch orientierten Berufsorientierungscoachings. Zur Einstimmung in den Arbeitsbereich berufliche Orientierung können die Coachees eingeladen werden, zunächst anhand des Hexagon-Modells die unterschiedlichen Idealtypen und deren zugeordnete Tätigkeiten und Werte zu reflektieren und eine Zuordnung zu dem ‚Bild von sich selbst‘ zu versuchen. Im Rahmen des Coachings können dann Hollands Typologien und die Ergebnisse der darauf basierenden Testinventare optional als Grundlage für eine vertiefende gemeinsame Exploration und anschließende Reflexion mit den Coachees genutzt werden. An dieser Stelle ist es hilfreich, die eigenen Beobachterpositionen zu verdeutlichen und die Überlegung einzuführen, dass auch andere Sichtweisen und Interpretationsmöglichkeiten aus anderen Beobachterpositionen möglich sind. Es ist entscheidend, dass die Testergebnisse verstanden werden als Anregung zur weiteren Selbstbeobachtung, zur aktiven Auseinandersetzung mit beruflichen Umwelten und als Chance, neue Geschichten zur eigenen beruflichen Identität zu konstruieren. Der Einsatz dieser Tests ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht nur akzeptabel,

¹³³ Die von Holland innerhalb seines theoretischen Modells formulierten Hypothesen zu einer positiven Korrelation von Kongruenz-Zufriedenheit, Kongruenz-Erfolg und Kongruenz-Stabilität sind vielfach erforscht, aber nur teilweise bestätigt worden. Bußhoff verweist auf die Analyse von 41 Untersuchungen, bei denen eine signifikante Bestätigung der Kongruenz-Zufriedenheits-Hypothese, aber nur eine geringe Bestätigung der Hypothesen zum positiven Zusammenhang von Kongruenz und Erfolg sowie Kongruenz und Stabilität ermittelt wurden (vgl. Bußhoff 1989, 38).

¹³⁴ Vgl. Seifert (1988b); Mörrh/Söller (2005).

¹³⁵ Methoden und Testverfahren (beispielsweise der AIST-R, der Explorix, der Geva-Test, den es seit April 2016 auch in arabischer Sprache gibt), die auf Hollands Ansatz aufbauen, gehören auch heute noch zu den am meisten genutzten ‚Tools‘ in der Berufsberatung und in der Personalauslese. Sie werden nicht nur bei Assessments, sondern auch als Berufseignungstests in Schulen und von der Agentur für Arbeit eingesetzt.

wenn mögliche Ergebnisse nicht als ‚die Realität‘, sondern immer als Möglichkeiten, als von der Beobachterposition mitbestimmte Konstruktionen verstanden werden, bei deren Rekonstruktionen soziale, gesellschaftliche und kulturelle Einflussfaktoren entdeckt und durch Dekonstruktion alternative Sichtweisen sowie neue Denk- und Handlungsoptionen ermöglicht werden. Es ist unverzichtbar, die Coachees darauf hinzuweisen, dass sich ihre Typologisierungen im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung verändern und zu neuen Typologisierungen führen können und dass sich das nicht zwingend als Verunsicherung, sondern durchaus als Chance erweisen kann.

4.2 Berufswahl als Zuweisungsprozess/Allokation: Daheim (1970)

„Du glaubst zu schieben, und du wirst geschoben.“ J.W. v Goethe (Faust)

Im Rahmen des allokationstheoretischen Ansatzes zur Erklärung der Berufswahl, als dessen Hauptvertreter Hans-Jürgen Daheim (1970) zu nennen ist, werden die determinierenden Faktoren bei einer Berufs- und Studienwahl betont. Die ökonomischen Determinanten, sowohl volkswirtschaftlich (z.B. die Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage) wie auch individuell (z.B. Finanzierung der Ausbildung, Verdienstmöglichkeiten) sowie die soziokulturellen und sozialpsychologischen Determinanten (z.B. schicht- und geschlechtsspezifische Zuordnungen, Familientradition¹³⁶ usw.) werden hier als die entscheidenden Faktoren für Berufswahl (vgl. Seifert 1977, 231 ff.) benannt.

Daheim versteht moderne Gesellschaften als funktional differenzierte Systeme. Funktionale Differenzierung meint die Herausbildung einer Vielzahl von beruflichen Positionen, die gesellschaftliche Entwicklung gestalten, beeinflussen und nach Lösungen für gesellschaftliche Fragestellungen suchen und dadurch ihren Beitrag zur Erhaltung des Sozialsystems leisten. Diese Sozialsysteme sind Systeme aus Interaktionsbeziehungen von *Akteuren*, von denen als Inhaber einer sozialen Position ein spezifisches Rollenverhalten erwartet wird (vgl. Daheim 1970, 15). Um den Erwartungen an diese Positionen zu genügen, müssen die Berufssuchenden die mit der Position verbundenen Rollenerwartungen erfüllen, um ein ‚funktionierendes‘ Sozialsystem zu gewährleisten.

Es geht nach Daheim also weniger um ein individualpsychologisches Problem der Berufswahl, sondern vielmehr um ein gesellschaftliches ‚Rekrutierungsproblem‘. Die Lösung dieses Problems ist ein gesellschaftlich gesteuerter Prozess der Zuweisung (*allocation*) (vgl. Daheim 1970, 67; Bußhoff 1989, 13 ff.). Zentral ist das gesellschaftliche Interesse, die Positionen entsprechend der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ‚geeignet‘ zu besetzen.

Der Zuweisungsprozess geschieht nach Daheim über zwei Hauptmechanismen: die direkte und die indirekte Zuweisung, wobei in beiden Fällen individuelle und kollektive Akteure, sogenannte ‚*AgentInnen*‘ der Gesellschaft (Instanzen und Personen)

¹³⁶ Vgl. weiterführend Beck et al. (1979).

eine entscheidende Rolle spielen und gesellschaftliche Interessen vertreten. Mit *direkter Zuweisung* ist die gesellschaftliche Kontrolle des Zugangs zu bestimmten Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten gemeint, für die neben der Selektion über Bildungsabschlüsse, Beziehungen und Netzwerke primär über reglementierte Ausbildungs- und Studienbeschränkungen zu Ausbildungs- und Studienangeboten oder beruflichen Positionen umgesetzt wird. Werden die Zulassungskriterien nicht erfüllt, erfahren die BerufswählerInnen eine negative Sanktionierung seiner Bemühungen und den Ausschluss entsprechender beruflicher Möglichkeiten. AgentInnen/gesellschaftliche Instanzen, wie z.B. die Agentur für Arbeit, Wirtschafts- und Berufsverbände oder der ‚Numerus Clausus‘ üben Kontrollfunktionen aus und überwachen die Einhaltung der Normen und die Berücksichtigung gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Interessen.

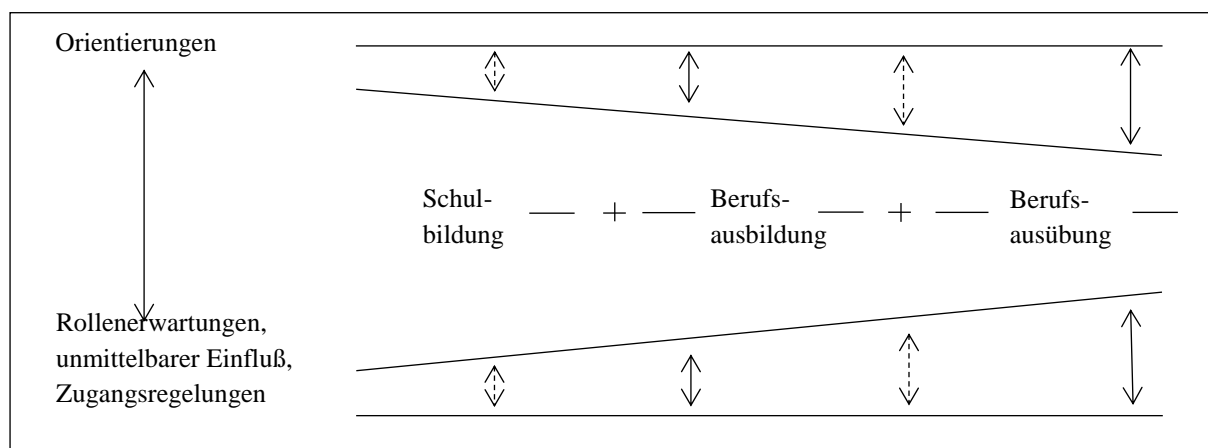
Die *indirekte Zuweisung* meint die sozialisationsbedingte Zuweisung auf bestimmte Berufsbereiche (z.B. schicht- und genderspezifische Aspekte). Während der Sozialisation manifestieren sich bereits frühzeitig gesellschaftliche Interessen und beeinflussen die Entwicklung und Verinnerlichung von Zielen, Normen, Motivationen und Fähigkeiten, aber auch schicht- und genderspezifischer Erwartungshaltungen oder Stereotype. Die indirekte Zuweisung beruht auf dem Prinzip positiver Sanktionierung: Es werden Berufspositionen in Betracht gezogen, wenn sie positiv mit den im Umfeld erlebten Erwartungshaltungen korrelieren. Bei der indirekten Zuweisung wirken Eltern, Peergroup, LehrerInnen, Vorgesetzte oder KollegInnen als AgentInnen auf die Herausbildung der Erwartung ein und prägen die Orientierung.

Zur Übernahme einer Berufsposition kommt es letztlich, wenn die Zulassungskriterien erfüllt sind und wenn die Orientierung mit der Rollenerwartung einer Position kompatibel ist. Sind aber die Kriterien nicht erfüllt, wird die Position nicht besetzt, auch wenn die Rollenerwartung der Orientierung entspricht. Andererseits wird die Position auch nicht besetzt, wenn die Kriterien zwar erfüllt sind, aber die Rollenerwartung der Orientierung widerspricht. Allerdings besteht im letzten Fall die Möglichkeit, die Orientierung an die Rollenerwartung anzupassen. Der Zuweisungsprozess, der aus der Sicht der Gesellschaft das Problem der Besetzung von Positionen lösen soll, ist aus der Sicht des Individuums ein Prozess fortschreitender Verengung beruflicher Wahlmöglichkeiten und Handlungsoptionen. Dabei gilt das Prinzip, je höher die funktionale Differenzierung einer Gesellschaft ist, desto stärker ist die Verengung der Optionen.

Zur Erklärung der Verengung gliedert Daheim den Zuweisungsprozess in drei Stufen (vgl. Daheim 1970, 75): In der *ersten Stufe* geht es um die Entscheidung für eine Schulbildung. Die handlungsleitenden AgentInnen der Zuweisung sind Eltern bzw. die Herkunftsfamilie und Schulen. Auf der einen Seite treffen Eltern die Entscheidung für die Schulwahl und prägen parallel dazu die Orientierung ihres Kindes. Wichtige Stützen der Orientierung sind Schichtzugehörigkeit und Familientradition. Schon die Entscheidung für die Schulart ist richtungsweisend für die weitere berufliche Entwicklung. Auf der anderen Seite sorgen Schulen dafür, dass Plätze entsprechend den Leistungen der Kinder vergeben werden. Schulen, die einen höherwertige-

ren Abschluss ermöglichen, stellen höhere Anforderungen. Dadurch werden die Berufsoptionen der Kinder schon zu Beginn des Bildungsweges eingeeengt. So eröffnet der Besuch eines Gymnasiums auch heute noch andere berufliche Optionen als der Besuch einer Hauptschule. Die starke Abhängigkeit von Schul- und Berufslaufbahn konnte in vielen Studien empirisch belegt werden¹³⁷ und sollte in einem umfassenden Ansatz zur Unterstützung einer beruflichen Erstorientierung durch entsprechende Dekonstruktionsversuche berücksichtigt werden. In der *zweiten Stufe* kommt es zur Entscheidung für eine Berufsausbildung, ein Studium oder, wenn beides nicht möglich ist, für einen Beruf. Ausbildungsorganisationen, Berufsorganisationen oder staatliche Prüfungskommissionen wollen gewährleisten, dass Weiterbildungsmöglichkeiten an qualifizierte AnwärterInnen vergeben werden. Eltern, aber auch zunehmend die Peer-groups, MitschülerInnen und LehrerInnen, BerufsinhaberInnen und –beraterInnen prägen Ziele, Normen, Motivationen und Kenntnisse der Jugendlichen und fungieren als ‚AgentInnen‘. Faktoren wie Geschlecht, Rasse und Religion sowie verbreitete Stereotypen zum sozialen Status bestimmter Berufe, sind nun die Orientierungspfeiler. Dadurch werden weitere Berufsmöglichkeiten direkt oder indirekt ausgeschlossen. In der *dritten Stufe* geht es um die Wahl zwischen Berufspositionen im Laufe des Arbeitslebens. Neben den gesellschaftlichen AgentInnen zur Kontrolle der Normeinhaltung sind es in dieser Stufe vor allem KollegInnen, Vorgesetzte und die neu gegründete Familie, welche die Orientierung formen.

Abbildung 5: ‚Berufslaufbahn als Ergebnis von Zuweisungsprozessen (Allokation) nach Daheim‘



Quelle: Bußhoff (1989, 15)

(1) Kommentar/Reflexion

Der allokatorentheoretische Erklärungsansatz verlagert das Augenmerk von individuellen Faktoren auf personenexterne sozioökonomische Rahmenbedingungen, liefert dabei aber eher globale Erklärungen, die für die Beratung nur wenige konkrete Ansatzpunkte liefern. Nicht das selbstwählende Individuum ist der Bezugspunkt, sondern die

¹³⁷ Vgl. Bußhoff (1989, 14): Hinweis auf Müller (1975), Rolff (1980), Saterdag/Stagmann (1980).

Einflüsse und Interessen der Gesellschaft auf das Individuum im Rahmen der Berufswahl. Berufswahl wird als ein gesellschaftlich gesteuerter Prozess der Zuweisung entsprechend der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verstanden und wird eher von erlernten wie auch antizipierten sozioökonomischen, rechtlichen und sozialpsychologische Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören z.B.: die Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage, das Berufs- und Ausbildungsrecht, Grenzen des Ausbildungs- und Studienangebots, Meldungen der Massenmedien zu besonders nachgefragten bzw. überlaufenen Berufen (arbeitslose Juristen und Geisteswissenschaftler, bankrottierende Ärzte u.Ä.), aber auch Stereotype zum sozialen Status bestimmter Berufe, schichtspezifische, kulturelle und religiöse Zuordnungen, berufliche Familientraditionen, geschlechtsspezifische Erwartungen (vgl. Seifert 1977, 231 ff.) oder auch wirtschaftspolitische Forderungen, z.B. nach besserer Besetzung des Mint-Bereichs oder vor einigen Jahren die Forderung nach mehr LehrerInnen.

Damit vernachlässigt der Ansatz die Bedeutung individueller beruflicher Interessen- und Kompetenzdispositionen und übersieht Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten der BerufswählerInnen, die diese im Laufe ihrer bisherigen Sozialisation entwickelt haben. Es wird in diesem Ansatz zwar nicht geleugnet, dass das Individuum den Prozess entsprechend seiner Interessen, Fähigkeiten und Wertvorstellungen mitgestaltet, die allerdings seien ihrerseits durch die sozialen und ökonomischen Bedingungen und Einflüsse determiniert. Individualität, Selbstverantwortung und Selbstgestaltung werden zu wenig berücksichtigt, die BerufswählerInnen werden vorrangig als ‚Objekte‘ der verschiedenen ‚AgentInnen‘ gesehen.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung

Der große Nutzen des *Daheim*‘schens und anderer eher soziologisch orientierter Modelle ist die Einbeziehung des ‚Realen‘ (vgl. Kapitel 3.4.3 dieser Arbeit) – in Form von wirkmächtigen, vom Individuum nicht beeinflussbaren wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Strukturen und auch deren unerwartet auftretenden Entwicklungen – in die Erklärung der Berufswahl.¹³⁸ Der vom Allokationstheoretischen Ansatz und anderen eher soziologisch orientierten Modellen fokussierte Bedeutung der ökonomischen und sozio-kulturellen Einflussfaktoren auf den Prozess der Berufswahl kann gemeinsam mit den Coachees reflektiert werden. In Anlehnung an die von Seifert zusammengestellte (und von der Verfasserin erweiterte) Übersicht ist zu rekonstruieren, wie sehr Berufswahl beeinflusst wird von real erlebten wie auch antizipierten ökonomischen (beispielsweise Wirtschaftslage, Wirtschaftsstruktur, Arbeitsmarktlage, Arbeitsmarktpolitik, Berufsstrukturen, Verdienstmöglichkeiten, Einkommensverhältnisse) und sozio-kulturellen sowie sozialpsychologischen Determinanten (beispielsweise

¹³⁸ Dichatschek bewertet die Bedeutung der Einflussfaktoren so immens hoch, dass er feststellt, dass das formale Recht der freien Berufswahl dadurch faktisch außer Kraft gesetzt wird. Vgl. Dichatschek (2002, 9).

kulturelle und epochale Einflüsse, schichtenspezifische Zugehörigkeit, Familie/Elternhaus, Schule, Peergroup, Ethnie, Religion, Institutionen der Erziehungs- und Berufsberatung, wirtschaftliche Interessenverbände, Grenzen des Ausbildungs- und Studienangebots und Studienbeschränkungen, Image und Prestigewert der Berufe) sowie geschlechtsspezifische Zuordnungen (vgl. Seifert 1977, 231 ff.).

Bezugnehmend auf diese Überlegungen sollte es in der Praxis der beruflichen Orientierung und der Beraterischen Begleitung darum gehen, gemeinsam mit den Coachees diese Determinanten zu enttarnen, ggf. zu dekonstruieren und begrenzende Zusammenhänge aufzuzeigen. Wenn die Coachees erkennen, wie sehr zum einen ihre beruflichen Orientierungen fremdbestimmt werden und zum anderen, wie sehr die Bewertung dieser Determinanten auch immer von ihrer Beobachterposition abhängt, eröffnen sich Möglichkeiten, bestehende Perspektiven und Handlungsoptionen zu verändern und zu erweitern. Ziel ist es, den Coachees bewusst zu machen, welche Einflüsse auf sie wirken und sie zu stärken, sich von unangemessenen nicht hilfreichen Einflüssen zu distanzieren. Für das vorliegende Konzept eines Berufsorientierungscoachings in der Schule ergibt sich die Konsequenz, dass Coaches und Lehrende angeregt werden, kritisch mit einer möglichen Zuschreibung als ‚AgentInnen der Gesellschaft‘ umzugehen, diese zu hinterfragen und sich mehr als ‚AnwältInnen der SchülerInnen‘ zu verstehen.

4.3 Die entwicklungstheoretischen Ansätze: Ginzberg (1951), Super (1963) und Gottfredson (1981)

Die entwicklungstheoretischen Erklärungsmodelle fokussieren den Zusammenhang zwischen persönlichkeitsbezogenen und berufswahlbezogenen Entwicklungsschritten in den verschiedenen Lebensphasen unter Berücksichtigung der jeweiligen phasenspezifischen Einflüsse der Umwelt.

Ein erstes entwicklungstheoretisches Erklärungsmodell wurde von *Eli Ginzberg et al.* (1951)¹³⁹ entwickelt, der Berufswahl als einen sich über ca. zehn Jahre hinziehenden Entwicklungsprozess versteht. Ginzberg beschreibt diesen Prozess als in drei aufeinander aufbauende Perioden gegliedert und weitestgehend irreversibel.

Die drei Perioden der Berufswahl nach Ginzberg et. al. (1951):

1. Die Periode der *Phantasiewahl* (7. bis 11. Lebensjahr), in der es vorrangig um berufliche Träume und Wünsche geht. Hier fehlt der Realitätsbezug noch weitgehend, auch mit Hinsicht auf die eigenen Kompetenzen und dazu passende berufliche Möglichkeiten.

2. Die Periode der *Probewahl* (ca. 11. bis 17. Lebensjahr), die insbesondere gekennzeichnet ist von der geschlechtlichen Reifung und den damit einhergehenden Be-

¹³⁹ Vgl. Bußhoff (1989, 15 ff.); vgl. MCS (2002, 13).

strebungen, sich von den Einflüssen der Eltern zu lösen. Ginzberg et al unterteilen diese Periode in 4 aufeinanderfolgende Phasen,

- die *Interessenphase*: Überlegungen zur beruflichen Orientierung werden vorrangig von Interessen beeinflusst;
- die *Fähigkeitsphase*: erste Auseinandersetzungen mit eigenen Fähigkeiten;
- die *Wertephase*: Fragen zu eigenen Werten und Zielen, sowohl beruflicher, wie auch privater Art und
- die *Übergangsphase*: erste Annäherungen an eine berufliche Orientierung und zu ersten Ausformulierungen eigener Laufbahnwünsche.

3. Die Periode der *realistischen Wahl* (ca. 17. Lebensjahr und später), die Ginzberg et al. wiederum in 3 aufeinander folgende Phasen gegliedert haben:

- die *explorative Phase*, in der es um die Beschaffung von Informationen geht,
- die *Kristallisationsphase*, in der die Informationen hinsichtlich einer Berufsentscheidung bilanziert werden und
- die *Spezifikationsphase*, in der die getroffene Entscheidung umgesetzt wird.

Den Beginn der beruflichen Orientierung ordnet er also der vorpubertären Phase und den Abschluss dem Eintritt in den Beruf zu. Das Ergebnis dieses Berufswahlprozesses bezeichnet er als Kompromiss zwischen inneren (individuelle Interessen, Fähigkeiten und Werte) und äußeren (Arbeitsmarkt, Einkommensstruktur und Sozialprestige der Berufe) Faktoren. In der dritten Periode werden schließlich realistische Überlegungen handlungsleitend. Das Individuum erkennt, dass es beim Entwerfen und Gestalten beruflicher Zukunftspläne einen Kompromiss zwischen den eigenen Wünschen und den ihm verfügbaren Möglichkeiten finden muss.

Donald E. Super (1963) hat Ginzbergs zeitlich limitierten Ansatz zu einer Theorie lebenslanger beruflicher Entwicklung ausdifferenziert, indem er Ginzbergs Lebens- und Berufsentwicklungsphasen von drei auf fünf Stufen erweiterte (vgl. Super 1965, 40 ff.; Super 1963, 11 ff. und 79 ff.). Super beschreibt einen lebenslangen kumulativen psychosozialen Entwicklungsprozess, der ähnlich wie das entwicklungspsychologische Phasenmodell von Havighurst (vgl. Kapitel 2.2 dieser Arbeit), in die fünf Stufen *Wachstum*, *Exploration*, *Etablierung*, *Konsolidierung* und *Rückzug* unterteilt wird.

Diese Erweiterung bezeichnet Super nicht als Theorie, sondern als Theoriengefüge, das sich aus mehreren Segmenten zusammensetzt (vgl. Super 1965). Seine Intention war es, spezifische Aspekte der Berufsentwicklung aus Sicht der Entwicklungs-, Sozial-, Individual- und Verhaltenspsychologie mit der Selbstkonzept- und Lerntheorie als Synthese zusammen zu fassen (vgl. Super 1963b, 79 ff.). Mit dieser Synthese werde versucht, Berufs- und Lebenslaufbahn sowie Lebenszeit und Lebensraum in einem Modell zu verbinden. So können sowohl die Reifung der Person sowie die Übernahme wechselnder Rollenvielfalt als auch die biologischen, die psychologischen und die sozioökonomischen Einflüsse auf die Berufsentwicklung berücksichtigt wer-

den (ebenda, 215). Er betont hierbei die Interdependenz zwischen den Lebenserfahrungen in den einzelnen Stufen und der stufenweisen Entwicklung beruflicher Vorlieben und Kompetenzen.

Ein umfassendes Verständnis des Theoriegefüges von Super und der von ihm konzipierten Synthese aus den verschiedenen psychologischen Erklärungsansätzen zur Berufsentwicklung und der Selbstkonzept- und Lerntheorie erschließt sich aus seinen 14 Thesen (vgl. Anhang 1). In diesen Thesen macht Super einleitend deutlich, dass er von einer Multipotentialität der beruflichen Eignung ausgeht. Diese berufliche Multipotentialität entspricht einer gewissen Toleranzbreite hinsichtlich der für die unterschiedlichen Berufe erforderlichen Fähigkeiten, Interessen Persönlichkeitseigenschaften (These 3: „[...] Toleranzbreite, sodass jedes Individuum für eine Reihe von Berufen geeignet und jeder Beruf für eine gewisse Vielfalt von Personen zugänglich ist“ (Super 1994, 222). Bedeutsame Begriffe in Supers Theorie(ngefüge) zur Erklärung der beruflichen Entwicklung sind das ‚Selbstkonzept‘, die ‚Entwicklungsaufgaben‘ pro Stufe und die sich aus der Qualität der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben ergebende ‚Berufswahlreife‘ und der ‚Kompromissprozess‘ sowie die ‚Laufbahnmuster‘.

Im Zentrum seines Theoriegefüges steht die Entwicklung des beruflichen ‚Selbstkonzepts‘. Super versteht unter Selbstkonzept bzw. Identität „das Bild, das jemand von sich hat“ („a self concept is the individual’s picture of himself“) (Super 1963b, 18). Er geht von der Annahme aus, dass dieses ‚Bild von sich selbst‘ sowohl die Entwicklung und Ausprägung beruflicher Präferenzen, die Berufswahl selbst, als auch den Verlauf der beruflichen Laufbahn, den beruflichen Erfolg und die Berufszufriedenheit beeinflusst. Dieses Bild entsteht entsprechend der Erfahrungen, die diese Personen in ihren unterschiedlichen Rollen und Bezugssystemen gemacht haben. Die Entwicklung des Selbstkonzepts vollzieht sich in drei Phasen. In der ersten Phase (*formation*) zunächst in außerberuflichen Bereichen, insbesondere familialen Situationen, in der zweiten Phase (*translation*) werden in der Auseinandersetzung mit außerfamiliären Systemen wie beispielsweise Schule oder Sportverein diese Erfahrungen antizipativ auf berufliche Situationen übertragen und schließlich in der dritten Phase (*implementation*) in der beruflichen Tätigkeit realisiert (vgl. Bußhoff 1989, 21). Der Zyklus ‚formation→translation→implementation‘ kann sich auch in späteren Stufen entsprechend der persönlichen Erfahrungen und Veränderungen der Umwelten immer wieder neu ausgestalten.¹⁴⁰ Super versteht berufliche Entwicklung als einen lebenslangen Entwicklungs- und Reifungsprozess („*concept of vocational development /maturity*“) und bezeichnet diesen Prozess als Wachstums- und Lernprozess, der alle

¹⁴⁰ Insbesondere beim Übergang von einer Stufe in die nächste kommt es zu einem kleinen (Mini)Zyklus, der auch immer dann auftritt, wenn das Individuum destabilisiert wird, sei es durch einen Kräfteverlust, Veränderungen des Arbeitsangebots, Krankheit oder Unfall oder durch andere sozioökonomische Ereignisse oder persönliche Erlebnisse. Solche unstabilen oder multiplen probeweisen (multiple-trial) Berufslaufbahnen bergen die Möglichkeit zu neuerlichem Wachstum, zur Neu-Erkundung und Neu-Etablierung (Recycling).

Bereiche umfasst, die sich in irgendeiner Weise auf berufliches Verhalten beziehen (vgl. Super 1963a).

Das ‚Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben‘ ist ein weiterer zentraler Bestandteil von Supers Theorie. Für jede der oben genannten Stufen *Wachstum*, *Exploration*, *Etablierung*, *Konsolidierung* und *Rückzug* bestehen spezifische berufliche Entwicklungsaufgaben, die in geringerem Maß durch biologische Reifungsprozesse, in größerem durch spezifische und damit interkulturell variierende gesellschaftliche Erwartungen bestimmt sind. Super und seine Mitarbeiter haben für die oben gezeigten fünf Entwicklungsstufen detaillierte Auflistungen ‚passender‘ laufbahnbezogener Entwicklungsaufgaben erarbeitet und mit den zur zufriedenstellenden Bearbeitung erforderlichen Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen ergänzt.¹⁴¹

1. Stufe Wachstum (bis ca. 14. Lebensjahr): Entwicklung von grundlegenden beruflich relevanten Fähigkeiten, Interessen, Werten und Bedürfnissen; die Grundzüge eines beruflichen Selbst-Konzepts entstehen

2. Stufe Erkundung/Exploration (ca. 15.– 24. Lebensjahr): Differenzierung und Weiterentwicklung des beruflichen Selbst-Konzepts, ‚Trying out‘ durch Schule, Arbeit, Hobbies. Informationsgewinnung, vorläufige Auswahl und Entscheidungen bezüglich beruflicher Möglichkeiten.

3. Stufe Etablierung (ca. 25.–44. Lebensjahr): Etablierung, Weiterentwicklung und Stabilisierung durch Berufserfahrungen, ggf. Neuorientierung (Laufbahn-, aber auch Lebenskrisen können zu einer Neubewertung der bisherigen Lebensziele und zu einer mid-life-Neuorientierung führen)

4. Stufe Konsolidierung (ca. 45.–64. Lebensjahr): Kontinuierliche Anpassung im Arbeitsprozess, um die Position zu sichern und zu verbessern

5. Stufe Rückgang (ab ca. dem 65. Lebensjahr): Beruflicher Rückzug, reduzierte Leistung, Vorbereitung des Ruhestandes, ggf. Neuorientierung

Die individuelle Bewältigung der skizzierten Entwicklungsaufgaben ergibt sich in jeder dieser Stufen aus dem Zusammenspiel der individuellen Voraussetzungen, wie z.B. Selbsteinschätzung, Fähigkeiten und Interessen und der Art der Bewältigung der vorhergehenden Entwicklungsaufgaben. Hieraus wird wiederum die *Laufbahnreife/Berufswahlreife*¹⁴² abgeleitet. Der von Super geprägte Begriff der *Berufswahlreife/Berufsunreife* (*ursprünglich Vocational Maturity, später Career Maturity*) bezieht sich auf die kognitive und affektive Bereitschaft/Disposition der Person, „die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, mit denen das Individuum aufgrund seiner biologischen und sozialen Entwicklung und aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen in Hinsicht auf diese Entwicklungsstufen konfrontiert wird“ (vgl. Super 1994, 228). Aus der Qualität der Erfüllung dieser Entwicklungsaufgaben können dann im nächsten Schritt anhand

¹⁴¹ Eine Übersicht findet sich z.B. in Brown (1996, 232).

¹⁴² Mörtz/Söller schlagen statt Berufswahlreife den Begriff Berufswahlkompetenz vor. Sie argumentieren, dass der Begriff der Reife eine biologische Entwicklung impliziert, während ‚Kompetenz‘ eher auf erworbene Fähigkeiten verweist (vgl. Mörtz/Söller 2005, 140).

hierfür entwickelter Messverfahren die ‚*Reifestadien*‘ der Testpersonen abgeleitet werden. So soll durch einen Vergleich erarbeiteter ‚*Normwerte*‘ in Bezug auf die Einstellungen und Verhaltensweisen die Berufs(wahl)reife der Probanden ermittelt werden. Berufsreife ist folglich nicht vom Lebensalter abhängig und demnach keine sich ‚automatisch‘ einstellende biologische Reife. Berufsreife ist nach Super, ebenso wie ein bewusstes Selbstkonzept, eine Grundvoraussetzung für eine selbstverantwortliche und eigeninitiative berufliche Orientierung und Berufswahl.

Aus dem Zusammenspiel von Selbstkonzept und beruflichen Anforderungen leitet Super Hypothesen zu Erfolg und Zufriedenheit im Rahmen der beruflichen Entwicklung ab, wobei hier auch immer wieder vom Individuum ein Prozess der Kompromissfindung zwischen dem Selbstkonzept und den optionalen Berufskonzepten zu leisten ist; d.h. es wird von den BerufswählerInnen erwartet, die berufliche Verwirklichung ihres Selbstkonzepts in Bezug auf Interessen, Fähigkeiten, Prestige und Geschlecht, so weit zu relativieren, bis eine Berufspassung möglich wird. Der Unterschied zu den kongruenztheoretischen Ansätzen liegt hier in der Annahme einer lebenslangen Entwicklung und Veränderung des Selbstkonzepts im Zusammenspiel mit sich verändernden Umwelten und nicht in einem einmaligen Passungsabgleich von persönlichen Merkmalen und den Anforderungen beruflicher Umwelten. Obwohl aufgrund vielfältiger Rahmenbedingungen realiter eine große Bannbreite beruflicher Laufbahnen festzustellen ist, erarbeiten Super und seine Mitarbeiter als weitere Differenzierung seines 5-Stufen-Modell ein Konzept idealtypischer Laufbahnentwicklungen, sogenannte *Laufbahnmuster*, mit der die vielfältigen Entwicklungs- und Einflussfaktoren und Möglichkeiten beruflicher Entwicklungen systematisiert werden sollten. Diese Laufbahnmuster wurden geschlechtsspezifisch kategorisiert (vgl. Brown 2002, 8 f.).

Der entwicklungstheoretische Ansatz von Linda Gottfredson (1981, 1986) konzentriert sich auf den beruflichen Entwicklungsprozess bis zur beruflichen Erstwahl. Gottfredson übernimmt Supers Konstrukt des Selbstkonzepts und geht dabei von der Annahme aus, dass das Selbstkonzept und die damit korrespondierenden beruflichen Neigungen und Orientierungen einer langen Entwicklung unterliegen, wobei sie primär von soziologischen (Geschlecht und Schicht) und nur sekundär von psychologischen (Interessen oder Fähigkeiten) Faktoren beeinflusst sind.

Ratschinski subsumiert, dass es Gottfredson in ihrer Theorie gelungen ist, nicht nur die zentralen Aussagen entwicklungstheoretischer und kongruenztheoretischer Ansätze zu integrieren, sondern eben auch soziologische und psychologische Analyseebenen zu berücksichtigen, indem sie die Entwicklung beruflicher Präferenzen auf die kognitive Entwicklung bezieht und die „psychologischen Konstrukte der *Fähigkeiten* und *Interessen* mit den soziologischen der *Sozialschicht*, des *Berufsprestiges* und der *Geschlechtstradition* oder des *Geschlechtstyps* von Berufen“ kombiniert (Ratschinski 2009, 18). So entwirft sie ein Erklärungsmodell, das sowohl Prozesse, als auch Strukturen der Entwicklung beruflicher Aspirationen berücksichtigt. Selbstkonzept und Be-

rufskonzepte sowie die sich aus deren Passung ergebende Berufswahl sieht Gottfredson in der Tradition von Super als Entwicklungsprozess.

Gottfredson interpretiert ihre ausführlichen empirischen Untersuchungsergebnisse dahingehend, dass dieser Entwicklungsprozess schon in der frühen Kindheit beginnt und in vier Phasen verläuft. In jeder der vier Phasen entwerfen Heranwachsende ihr Selbstkonzept, nehmen Berufskonzepte wahr und vollziehen eine Berufsorientierung bzw. eine Berufspassung. Allerdings hat die Berufsorientierung in den ersten drei Phasen den Charakter einer passiven und unbewussten Aufnahme, während sie erst in der vierten Phase zur eigentlichen Wahlsituation wird (vgl. Bußhoff 1989, 26).

Entwicklung des Selbstkonzepts und der Berufskonzepte nach Gottfredson:

1. Phase: Ausbildung der Unterscheidung groß/klein 3.–5. Lebensjahr
2. Phase: Ausbildung der Geschlechtsidentität 6. –8. Lebensjahr
3. Phase: Ausbildung der sozialen Identität 9. –13. Lebensjahr
4. Phase: Ausbildung der persönlichen Identität ab dem 14. Lebensjahr.

Nach Gottfredsons Überlegungen entspricht die zeitliche Entwicklungsabfolge auch der Bedeutung der inhaltlichen Rangfolge innerhalb des Selbstkonzepts, d.h., die geschlechtsspezifische Passung rangiert vor der Passung der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und die geringste Rolle spielen persönliche Merkmale wie Interessen und Fähigkeiten. In der ersten Phase (3 bis 5 Jahre) bilden Kinder ihr Selbstkonzept über die Unterscheidung klein/groß. Sie nehmen sich als klein und Erwachsene als groß wahr. Arbeit wird als etwas angesehen, das nur durch Erwachsene zu bewerkstelligen ist. Kinder erkennen, dass es Berufe gibt und bringen sie mit Erwachsenenrollen in Verbindung. Berufsorientierung nimmt die Form einer Nachahmung der Erwachsenenrollen an, was sich sehr anschaulich beim Spielen zeigt. In der zweiten Phase (6 bis 8 Jahre) wird ihr Selbstkonzept durch die Wahrnehmung des Geschlechts geprägt. Die Welt wird in männlich und weiblich eingeteilt und dieser Differenzierungsmechanismus wird auf die Berufskonzepte übertragen. Berufsorientierung erfolgt in dieser Phase als eine Art Identifikation mit dem geschlechtstypischen Beruf: Geschlechtsuntypische Berufe werden aussortiert, womit sich der Bereich akzeptabler Berufsoptionen verringert. In der dritten Phase (9 bis 13 Jahre) tragen Meinungen und Urteile anderer Personen zur Formung des Selbstkonzeptes, aber auch zur Beurteilung möglicher Berufskonzepte bei. Die Anerkennung durch andere wird zum weiteren Kriterium bei der beruflichen Orientierung. Auf diese Weise fließt auch die Schichtzugehörigkeit in die Berufsorientierung mit ein: Der Schicht entsprechend werden Berufe von Eltern und aus dem Freundeskreis bewertet und nach Prestige hierarchisch geordnet. Die Kinder erkennen, dass Berufe einen Einfluss auf die Lebensqualität und Lebenszufriedenheit haben und, dass Aufstiegschancen und beruflicher Erfolg oft nur durch Anstrengungen zu erreichen sind. Berufliche Möglichkeiten sollen nicht nur den geschlechtstypischen Vorstellungen, sondern auch den schichtspezifischen Wertvorstellungen entsprechen. Bei der Berufsorientierung werden jetzt untere und obere Grenzen gesetzt. Die untere Grenze entspricht den Erwartungen der Eltern und der weiteren Umwelt. Die obere

Grenze wird in Abhängigkeit von Anstrengungen definiert. Akzeptable Berufsalternativen sind alle geschlechtstypischen Berufe, die sich zwischen den beiden Grenzen befinden. Dadurch werden weitere Berufe ausgeschlossen und die Wahloptionen verringern sich erneut. In der vierten Phase (14 Jahre und älter) nimmt die Berufsorientierung Konturen einer bewussten Berufswahl ein und wird dadurch zum Passungsproblem, da zusätzlich psychologische Faktoren wie Fähigkeiten und Interessen ins Selbstkonzept integriert und in die berufliche Orientierung mit einbezogen und auf Berufskonzepte übertragen werden. Dementsprechend werden Berufskonzepte multidimensional bewertet. Das führt dazu, dass nur noch ganz wenige akzeptable Berufsoptionen übrigbleiben und die Passung entweder erschweren oder unmöglich machen (vgl. Bußhoff 1989, 28).

Da eine direkte Umsetzung gefundener Passungen von Selbstkonzept und Berufskonzepten und auch die Berücksichtigung von Hoffnungen und Sehnsüchten¹⁴³ in der Praxis nicht immer möglich erscheinen, falls z.B. die gewünschten und dem Selbstkonzept entsprechenden Berufe nicht verfügbar sind, rekonzeptualisierte Gottfredson (1981) den *Kompromissprozess*. Um die erfahrenen Passungsbegrenzungen zu erweitern, sind BerufswählerInnen demzufolge bereit, Kompromisse einzugehen, indem sie zunächst ihre Interessen, dann ihre Zielsetzungen in Bezug auf berufliches Prestige und zuletzt ihre Wünsche nach Geschlechtsangemessenheit der Berufe zurückstellen bzw. modifizieren. In der bisher noch nicht ausreichend empirisch überprüften Überarbeitung ihrer Theorie differenziert Gottfredson diese Kompromisshierarchie dahingehend, dass die ursprünglich angenommene Prioritätenbeziehung (d.h., Geschlechtsangemessenheit als erste Priorität) nur bei stark ausgeprägten Kompromissen auftritt, während bei mittelstarken Kompromissen das Berufsprestige und bei schwachen Kompromissen die Interessen handlungsleitend sind (vgl. Ratschinski 2009, 59 ff.).¹⁴⁴

(1) Kommentar/Reflexion

Ich möchte Bußhoff folgen, wenn er als großen Verdienst von Ginzberg et al. betont, den entwicklungstheoretischen Aspekt in die Erklärung beruflicher Entscheidungsprozesse eingeführt zu haben (vgl. Bußhoff 1989, 17). Zu kritisieren ist die Aussage der Irreversibilität, d.h. die implizierte Feststellung, dass der berufliche Entwicklungsprozess mit dem Einstieg in die erste berufliche Tätigkeit abgeschlossen sei und diese einmal getroffene Entscheidung aufgrund des investierten zeitlichen, materiellen und psychischen Aufwands der BerufswählerInnen nicht mehr korrigiert werden könnte.¹⁴⁵

¹⁴³ Gottfredson (1996) versteht berufliche Hoffnungen und Sehnsüchte als Bestrebung, ein soziales Selbstkonzept zu verwirklichen und sich in einer umfassenden gesellschaftlichen Ordnung zu positionieren (gender and social class).

¹⁴⁴ Vgl. Gottfredson in Brown (2002, 85 ff.); Bußhoff konstatiert, dass diese Ergebnisse auch auf deutsche Verhältnisse übertragbar sind. Vgl. Bußhoff (1989, 28).

¹⁴⁵ Ginzberg revidierte 30 Jahre später seine Aussage dahingehend, dass Berufswahl ein lebenslanger

Anzumerken ist auch, dass die von Ginzberg konstatierte durchgehende Kontinuität eines Entwicklungsprozesses nicht immer festzustellen ist, sondern dass in der Praxis individuelle Diskontinuitäten zu beobachten sind (vgl. Bußhoff, 17 ff.).

Die Überlegungen von Super zum (beruflichen) Selbstkonzept erinnern zunächst in vielen Aspekten an die Idee der Konstruktion beruflicher Identität im systemischen Konstruktivismus. Es fehlt allerdings die aktive Reflexion der Beobachterposition und der Entwicklungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten durch das Individuum sowie die (aktive) Problematisierung sozialer, gesellschaftlicher und kultureller Einflussfaktoren. Selbstkonzept, berufliche Entwicklungsaufgaben und Berufswahlreife werden bei Super nicht als Konstrukt verstanden, das auch immer wieder re- und dekonstruiert werden kann - und zwar in Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Orientierung suchenden BerufswählerInnen. Super vernachlässigt in seinem Modell die Bereitschaft zur Übernahme persönlicher Verantwortung, Eigeninitiative und Reflexion.

Darüber hinaus erweist sich das Stufensystem von Super als zu rigide, um individuellen Entwicklungsverläufen ausreichend Rechnung zu tragen und auch die tabellarischen Aufzählungen von Entwicklungsaufgaben sowie die Kriterien zur Feststellung der Berufswahlreife stellen sich aus systemisch-konstruktivistischer Sicht als zu normativ und eher restriktiv in Bezug auf die Entwicklung neuer Perspektiv- und Handlungsoptionen dar. Insbesondere bergen auch die auf der Basis von Supers Theorie erarbeiteten Inventare und Testverfahren die Gefahr, bei direkter Nutzung durch die BeraterInnen eher festschreibend und einengend zu wirken.

Zunehmende Begrenzungen der beruflichen Möglichkeiten durch externe Faktoren wie gesellschaftliche Zuschreibungen zu Geschlecht und sozialen Gruppen werden nicht in Frage gestellt, sondern als restriktive Rahmenbedingungen konstatiert. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht gilt es, determinierende Einflussfaktoren so zu re/de/ konstruieren, dass Begrenzungen relativiert werden und sich erweiterte Möglichkeiten ergeben.

Die auf der Basis von Supers Überlegungen zur Berufswahlreife entwickelten Testverfahren, die durch den Abgleich der Ergebnisse der Probanden mit entsprechenden Normwerten, Auskunft über die Berufswahlreife der Probanden geben sollen, sind aus systemisch-konstruktivistischer Sicht zweifelhaft, weil die Zuordnung der Coachees per Testergebnis zu einer bestimmten Reifestufe das Risiko einer defizitären Bewertung und Beschränkung birgt. So sind auch Supers Laufbahnmuster und deren implizite Kategorisierung, insbesondere die geschlechtsspezifische, wegen ihrer präjudizierenden Wirkung zu kritisieren und im Rahmen der Veränderungen einer postmodernen Arbeits- und Berufswelt nicht mehr tragfähig.¹⁴⁶

Prozess sei. Vgl. Ginzberg (1984, 180).

¹⁴⁶ Super hinterfragt 20 Jahre später die von ihm konzipierten Laufbahnmuster als nicht mehr zeitgemäß; Vgl. Super in Brown (1994, 251).

Gottfredson hat in ihrer Theorie herausgearbeitet, wie sehr schon im Kindes- und Jugendalter und in der Adoleszenz der Prozess der beruflichen Orientierung nicht nur von psychologischen, sondern auch von soziologischen Faktoren, insbesondere in Bezug auf *Geschlechtstradition* oder *Geschlechtsstereotypisierung* von Berufen, beeinflusst wird. Nach Gottfredson kommt es im Verlauf der beruflichen Orientierung bei der Abstimmung von Selbstkonzept und beruflichen Umwelten durch die Einflussnahme dieser Faktoren zu einer Reduktion der beruflichen Optionen (Kompromissprozess). Während in den beschriebenen entwicklungstheoretischen Ansätzen im Laufe der Entwicklung durch die Abstimmung von Selbstkonzept und beruflichen Umwelten eher eine Reduktion der Optionen hinsichtlich möglicher Berufe aufgezeigt wird (Kompromissprozess), wird im systemisch-konstruktivistischen Coaching die Erweiterung der Perspektiven und Handlungsoptionen durch Re/ De/ Konstruktionen und die ressourcen- und lösungsorientierte Förderung von Eigeninitiative und Selbstverantwortung fokussiert.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung:

Die für den beruflichen Entwicklungsprozess nach Ginzberg maßgeblichen Perioden einer Phantasiewahl, einer Probewahl und einer realistischen Wahl sind als grundlegende Aspekte eines systemisch-konstruktivistischen Coachings zur beruflichen Orientierung zu nutzen. Auf die Periode der Phantasiewahl beziehen sich beispielsweise die Fragen zur Eruierung der Berufswünsche und -träume aus der Kindheit und auch der aktuellen persönlichen Phantasien, Träume Leidenschaften, Sehnsüchte und Wünsche als wichtige Elemente einer beruflichen Orientierung. Insbesondere über die Visionsarbeit können Leidenschaften und Sehnsüchte aufgezeigt werden und ein Kontakt zum Imaginären in den individuellen Konstrukten wird möglich. Die für die Probewahl beschriebene Auseinandersetzung mit Interessen, Fähigkeiten und Werten und erste Annäherungen an mögliche Berufe wird im Coaching in Form von Rollenspielen befördert und die für die realistische Wahl projektierten ersten beruflichen Entscheidungen können durch Anregung und Begleitung von Praktika u.Ä. überprüft werden. Ginzbergs Aussage einer endgültigen Berufswahl zum Ende der dritten Periode ist allerdings nicht zu folgen; die Verfasserin konstatiert entsprechend den Ergebnissen der aktuellen Berufswahlforschung und auf der Grundlage systemisch-konstruktivistischen Denkens, dass berufliche Entscheidungen und Entwicklungen lebenslange Prozesse sind.

Dem entspricht die Theorie einer lebenslangen beruflichen Entwicklung von Super. Sein Denkmodell eines lebenslangen Zusammenspiels von persönlichen und beruflichen Entwicklungsstufen mit jeweiligen persönlichen und beruflichen Entwicklungsaufgaben ermöglicht die für das systemisch-konstruktivistische Coaching maßgebliche Einbeziehung der ‚ganzen Persönlichkeit‘ in den Prozess der beruflichen Orientierung. Für das Coaching zur beruflichen Orientierung ergibt sich daraus die kon-

krete Aufgabe, zu berücksichtigen, dass die SchülerInnen in dieser aktuellen Lebensstufe nicht nur mit beruflichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden, sondern eine Vielzahl weiterer Aufgaben zur Entwicklung der eigenen Identität als junge Erwachsene bewältigen müssen (vgl. Kapitel 2.2 dieser Arbeit). So erhalten private Lebenspläne bei der Reflexion individueller Zukunftsvisionen einen gleichberechtigten Stellenwert wie berufliche.

Supers Überlegungen zum beruflichen *Selbstkonzept* ‚als Bild, das sich jemand von sich macht‘, korrespondieren mit der Idee der Konstruktion der eigenen (beruflichen) Identität im systemisch-interaktionistischen Konstruktivismus. In beiden theoretischen Ansätzen spielen das Zusammenspiel von Selbst und Umwelten und der entwicklungsspezifische Aspekt eine bedeutsame Rolle. Super bezeichnet seine berufsbezogene Selbstkonzept-Theorie als ‚*Theorie des personalen Konstrukts*‘, um so auf „die duale Ausrichtung des Individuums auf das Selbst und die Situation“ hinzuweisen (vgl. Super 1994, 238).

Wenn die zentralen Aspekte von Supers Theoriengefüge nicht normativ, sondern deskriptiv interpretiert werden, erweisen sie sich als vielfältige Reflexionsgrundlage im Coaching. Die Re/De/Konstruktion seiner Aussagen zur Entwicklung des Selbstkonzepts, zu den einzelnen Entwicklungsstufen, -aufgaben und zur Berufswahlreife im Zusammenhang mit kulturellen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen eröffnen im Rahmen gemeinsamer, aber auch individueller Reflexion zu Supers Annahmen, aber auch zur eigenen Beobachterposition ein breites Feld neuer Möglichkeiten zur beruflichen Orientierung – ‚es könnte auch ganz anders sein‘. Die von Super in diesem Zusammenhang konzipierte Unterteilung in ‚formation, translation, implementation‘ (s.o.) kann in der Vorgehensweise und praktischen Gestaltung des Coachingprozesses direkt übernommen werden, indem diese Phasen für mögliche Orientierungen kleinschrittig durchgedacht werden.

Für den Kontext des in dieser Arbeit fokussierten Coachings zur beruflichen Erstorientierung ist die 2. Entwicklungsstufe, die der Erkundung/Exploration (15.–24. Lebensjahr) von zentraler Bedeutung. Nachdem sich die Grundzüge des ‚Selbstkonzept‘ bereits in der 1. Stufe entwickelt haben, kommt es in dieser Stufe für die SchülerInnen zur weiteren Ausdifferenzierung und Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts basierend auf den Erfahrungen, die sie bereits in ihren unterschiedlichen Rollen und Bezugssystemen gemacht haben (‚Trying out‘ durch Schule, Arbeit, Hobbies. Informationsgewinnung, vorläufige Auswahl und Entscheidungen bezüglich beruflicher Möglichkeiten). Diese Erkundungsphase innerhalb der lebenslangen beruflichen Entwicklung ist für die Berufs- und Studienwahl beim Übergang von weiterführenden Schulen in Ausbildung und Studium von zentraler Bedeutung. Aus Supers Ausführungen zu dieser 2. Entwicklungsstufe ergeben sich konkrete handlungsrelevante Transfermöglichkeiten. Die Diskussion des Selbstkonzepts ermöglicht Fragen, wie sich das ‚Bild‘ der SchulabgängerInnen ‚von sich selbst‘ bezüglich ihrer beruflichen Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt hat, leitet so Selbstreflexionen

der Coachees ein und unterstützt eine intensive Auseinandersetzung mit ihren individuellen Konstruktionen zu ihrer beruflichen Identität. Diese Arbeit mobilisiert umfangreiche Informationsaktivitäten und ermuntert zu einer aktiven Laufbahnplanung und aktivem beruflichen Entscheidungsverhalten. So kommt es zu einer Differenzierung und Weiterentwicklung des beruflichen Selbstkonzepts durch ‚Ausprobieren‘ im Rahmen von Schule, Arbeit und Hobbies. Die daraus resultierenden Erfahrungen und Informationen werden geordnet und es projektieren sich eine vorläufige Auswahl und Vorentscheidungen sowie erste Schritte in berufliche Kontexte.

Die von Super entwickelte Struktur der beruflichen Entwicklungsstufen und der ihnen zugeordneten Entwicklungsaufgaben konkretisiert die gemeinsame Reflexion von Coach und Coachee und erweist sich aus meiner Sicht als tragfähige Aufgaben- und Zielbeschreibung für ein Berufsorientierungscoaching:

- Erkenntnis der Notwendigkeit, eine allgemeine berufliche Zielvorstellung zu formulieren,
- Nutzung von entsprechenden Hilfsquellen,
- Wahrnehmung der Faktoren, die bei der Formulierung der Zielvorstellungen zu berücksichtigen sind,
- Erkenntnis, dass unvorhergesehene Ereignisse die Zielvorstellungen verändern können,
- Differenzierung von Interessen und Wertvorstellungen,
- Erkenntnis von Gegenwart-Zukunfts-Zusammenhängen,
- Formulierung einer allgemeinen Berufspräferenz,
- Stimmigkeit der erwogenen Berufsalternativen,
- Informiertheit hinsichtlich des bevorzugten Berufes,
- Planungen hinsichtlich der Verwirklichung der Berufspräferenz,
- Realitätsgehalt der Berufspräferenz (vgl. Super1963c).

Die von Super konzipierte Unterteilung der Explorationsstufe in Versuch-, Übergangs- und Erprobungsstadium wird dabei methodisch in der praktischen Gestaltung des Coachingprozesses in Form von Rollenspielen, Reflexion möglicher Umsetzungsstrategien, To-Do-Listen sowie Anregung, Begleitung und Reflexion von praktischer Erfahrungen usw. aufgegriffen.

In Bezug auf Supers Überlegungen zur *Berufswahlreife* sind unterschiedliche Transfermöglichkeiten realisierbar. So kann auch die von Super entwickelte Tabelle zu den Dimensionen der Berufswahlreife (vgl. Anhang 2) durchaus als praktischer Leitfaden für die Konzeptionierung und Zielsetzung eines Berufsorientierungscoachings genutzt werden. Für die 2. Entwicklungsstufe und damit für die im Coaching angesprochenen SchulabgängerInnen markiert Super hier die folgenden Dimensionen beruflicher Reife:

- Zunehmende Orientierung auf die Berufswahl

- Zunehmende berufliche Informiertheit und umfassendere und detailliertere berufliche Planung
- Zunehmende Konsistenz der beruflichen Präferenzen
- Kristallisation von für die Berufswahl relevanten Persönlichkeitseigenschaften,
- Realitätsangemessenheit der beruflichen Präferenzen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Interessen und die verfügbaren beruflichen Möglichkeiten (vgl. Super 1963a, 1963b; Super 1983, 557 ff.).

Im Coaching geht es nicht darum, die Coachees hinsichtlich einer normentsprechenden Aufgabenerfüllung zu überprüfen, sondern sie bei der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben und bei der Weiterentwicklung ihrer Berufswahlreife zu unterstützen. Ein lösungs- und ressourcenorientierter Umgang mit dem Konstrukt Berufswahlreife ist möglich, wenn das Thema den Coachees anhand der o.g. Items von Super durch gemeinsame Reflexion und Beratung bewusstgemacht und mit ihnen reflektiert wird. Nicht die Überprüfung, sondern die Anregung und Unterstützung bei der Bewältigung der beruflichen Entwicklungsaufgaben und damit eine Weiterentwicklung der Berufswahlreife ist ein vorrangiges Ziel des Coachings.¹⁴⁷ Die praktische methodische Umsetzung der konzeptionierten Dimensionen erfolgt im Coaching über prozessbegleitende Reflexionen, Re/De/Konstruktion, Rollenspiele, Reflexion möglicher Umsetzungsstrategien, To-Do-Listen, Anregung, Begleitung und Reflexion von Praktika (vgl. oben).

Aus den Forschungsergebnissen von Gottfredson ist für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching, bei dem es um eine Erweiterung der Perspektiven und Handlungsoptionen geht, insbesondere die Aufgabe abzuleiten, die Begrenzungen der gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren transparent zu machen. Ein weiterer Fokus ergibt sich hinsichtlich der Bedeutung sozialer und kultureller Zugehörigkeiten, insbesondere in Bezug auf Gender und Schichtzugehörigkeit. Re/De/Konstruktion kann unterstützen, mögliche Einschränkungen zu entdecken und zu enttarnen sowie neue Denk- und Verhaltensmodelle zu entwickeln. Im Rahmen eines Berufsorientierungscoachings ist es sinnvoll, die Sozialisation der Coachees und ihre Biographien in den Beratungsprozess mit einzubeziehen. So können individuelle geschlechts- und schichtspezifische Erfahrungen und Vorstellungen, die in das Selbstkonzept und in die Berufskonzepte eingeflossen sind, offengelegt werden. Beispielsweise gilt es, in Bezug auf die geschlechtsspezifischen Stereotypen, die auch heute noch aktuelle Zuschreibung typischer Männer- und Frauenberufe zu offenbaren und Ausnahmen zu entdecken. Veränderung wird gefördert über eine Re/De/Konstruktion geschlechtsbezogener Berufskonzepte bzw. durch deren Rekonzeptionalisierung in Form einer zunehmenden Flexibilisierung geschlechtsspezifischer Rollenverteilung und geschlechtsspezifischer

¹⁴⁷ Vgl. Seifert: Trends der Laufbahnforschung in den USA (1988).

Erwartungshaltungen in den Konstruktionen der Coachees. Ganz konkret kann es hier auch um Themen wie die ‚Vereinbarkeit von Beruf und Familie‘ oder sogenannte geschlechtsspezifische Intelligenzen gehen. Eine vergleichbare Vorgehensweise gilt für schichtspezifische und kulturelle Stereotypen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die entwicklungstheoretischen Ansätze für das vorliegende Coachingmodell handlungsrelevant sind. Während in den kongruenztheoretischen Ansätzen von einem eher feststehenden beruflichen Interessen- und Eignungsprofil ausgegangen worden ist, werden hier Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Orientierung und Entscheidung als miteinander korrespondierende Prozesse reflektiert. Wie aufgezeigt, entsprechen viele der Annahmen systemisch-konstruktivistischem Denkens und sind als grundsätzliche Überlegungen für die Konzeptionierung eines systemisch-konstruktivistischen Coachings zu nutzen und bieten vielfältige Anregungen und Transfermöglichkeiten. Es ist aber zu empfehlen, die Modelle als Reflexionsbasis und die Ausgestaltung der einzelnen Entwicklungsstufen und insbesondere der Entwicklungsaufgaben als in hohem Maß abhängig von sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen zu verstehen. Diese, wie auch die Mechanismen der beschriebenen Kompromissprozesse, sind im Coaching dialogisch mit den Coachees zu diskutieren und zu reflektieren.

4.4 Berufswahl als sozialer Lernprozess: Krumboltz (1979)

Die Theorie der Berufswahl als sozialer Lernprozess von John D. Krumboltz (vgl. Krumboltz 1979, 19 ff.) basiert auf der Sozialkognitiven Lerntheorie nach Albert Bandura (vgl. Bandura 1977). Die Grundannahmen Banduras sind, dass Lernen entsteht, indem das Verhalten anderer Menschen zunächst beobachtet und dann selber übernommen wird, soweit es zu gewünschten Erfolgen führt (Beobachtung und Performanz) und dass die Persönlichkeit und das Verhaltensrepertoire eines Menschen auf seine individuellen Lernerfahrungen zurückzuführen ist (soziales Lernen/Modelllernen).

Dabei werden die Lernerfahrungen in drei Hauptkategorien unterteilt: Als erste Kategorie werden die *instrumentellen Lernerfahrungen* definiert, die das Individuum durch positive oder negative Sanktionierungen seiner Verhaltensweisen erlebt. Die zweite Kategorie umfasst die *assoziativen Lernerfahrungen*, die vorliegen, wenn der Mensch zunächst affektneutrale Ereignisse mit affektbeladenen Ereignissen assoziiert. Als dritte Kategorie werden die *vikariierenden* oder *stellvertretenden Erfahrungen* beschrieben, die aufgrund der Beobachtung des Verhaltens anderer oder die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen zu Erfahrungen und Verhaltensweisen anderer entstehen (damit ist auch das Lernen an Modellen in den Medien gemeint). Der Faktor Problemlösungsfähigkeiten ergibt sich aus den jeweils vorangehenden Lernerfahrungen in der Ausbalancierung von genetischen und umweltbedingten Einflüssen. Bei

jeder erlebten neuen Aufgabe oder Herausforderung entwickelt das Individuum ein aktualisiertes, den Anforderungen entsprechendes Set aus Problemlösungsmethodiken (vgl. Krumboltz 1979, 25; Krumboltz 1990, 159 ff.).

Maßgeblich für soziales Lernen sind vier Prozesse, die das Individuum durchlaufen muss: Während des *Aufmerksamkeitsprozess* werden wahrgenommene Informationen ausgewählt und aufgenommen, während des *Gedächtnisprozesses* wird das Beobachtete in Gedächtnisstrukturen gespeichert, während des *Reproduktionsprozesses* werden im Gedächtnis gespeicherte Informationen so aktiviert, dass scheinbar vorteilhaftes Verhalten möglich wird und im *Verstärkungs- und Motivationsprozess* werden Lernerfahrungen manifestiert, soweit das Verhalten zum Erfolg und positivem Erleben geführt hat, positives Feedback oder ein positiver emotionaler Bezug zu der Modellperson erfahren wurde (vgl. Bandura 1977).

Krumboltz hat die Erkenntnisse der Theorie des sozialen Lernens erweitert und in den Bereich der Berufswahlforschung transferiert und systematisiert. Er geht in seiner Berufswahltheorie von der Annahme aus, dass berufliche Orientierung und Berufswahl von vier interagierenden Faktoren beeinflusst werden, die jeweils Unterschiede generieren: den *genetischen Prädispositionen und besonderen Begabungen*, den *Umweltbedingungen*, den *persönlichen Lernerfahrungen* und den sich im Spannungsfeld dieser drei Faktoren entwickelnden *individuellen Aufgaben- und Problemlösungsmethodiken und -fähigkeiten (task approach skills)*¹⁴⁸ (vgl. Krumboltz 1979, 20 ff.).

Erste Lernerfahrungen des Individuums, auf deren Basis sich ein erstes Selbstbild und eine Vorstellung zu den individuellen Problemlösungsmethodiken und -fähigkeiten (*task approach skills*) entwickelt hat, sind beeinflusst von genetischen Dispositionen und Umweltbedingungen. Der Faktor genetische Prädispositionen und besondere Begabungen umfasst z. B. Phänotyp und Geschlecht und jedwede physische und psychische Besonderheit, Begabung wie auch Einschränkung, beispielsweise besondere Intelligenzen oder musische oder sportliche Talente. Der Faktor Umweltbedingungen umfasst Determinanten, die nicht von den Individuen selbst zu beeinflussen sind, wie z.B. soziale, kulturelle, politische oder ökonomische Rahmenbedingungen wie auch Bedingungen des Lebensumfelds, sei es beispielsweise die Ausstattung des Lebensraums mit Ressourcen. Aus dem komplexen Zusammenspiel dieser vier Faktoren ergibt sich eine Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten zur Konzeptionalisierung von Selbst und Umwelten, die das Individuum durch Verallgemeinerungen für sich operationabel macht. Krumboltz spricht hier von *generalisierten Selbstbeobachtungen* und von *generalisierten Weltanschauungen*. Die für die Berufswahl relevanten Lernerfahrungen beziehen sich auf das berufliche Selbstbild/Selbstkonzept (z.B. Vorstellung-

¹⁴⁸ Task approach skills sind nach Krumboltz die kognitiven und pragmatischen Fähigkeiten sowie emotionalen Dispositionen, mit denen das Individuum an die Lösung von Aufgaben herangeht. Auch diese sind das Ergebnis generalisierter Lernerfahrungen (vgl. Krumboltz 1979, 25).

gen über die eigenen Interessen und Kompetenzen – real und ideal), auf das persönlich entwickelte Konzept der relevanten Umwelten (z.B. Vorstellungen über die Berufs- und Arbeitswelt, Quantität und Qualität von Bildungsangeboten sowie Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten) und auf die individuell entwickelten Problemlösungsmethodiken und -fähigkeiten (*task approach skills*) (z.B. Zieldefinitionen, Recherche berufsrelevanter Informationen, Entwickeln und Bewerten von Alternativen, Entscheidungsfindung, usw.).

Auf der Basis dieser Überlegungen stellt sich folgender Zusammenhang dar: Im Zusammenspiel mit sich verändernden Umwelten kommt es immer wieder zu neuen Lernerfahrungen, die wiederum die Konzeptualisierungen zum Selbst, zur Umwelt und damit auch zu möglichen beruflichen Orientierungen und zu Berufsbildern verändern.

Hieraus ergibt sich wiederum eine Neugestaltung der Art und Weise individuellen Handelns. Krumboltz versteht berufliches Handeln und berufliche Entscheidungsfindung als einen lebenslangen zirkulären Prozess, der unter Berücksichtigung der genetischen Prädispositionen aus dem Zusammenspiel der Lernerfahrungen, den Generalisierungen und den daraus entwickelten Fähigkeiten bestimmt wird. Auf der Basis dieser Lernerfahrungen kommt es zu Verifikationen oder Modifikationen des Selbstbilds wie auch der Einschätzung der eigenen Problemlösungsmethodik, die wiederum Handlungen im Zusammenspiel mit äußeren Einflüssen bewirken – eine lebenslange Entwicklung.

(1) Kommentar/Reflexion

Der Ansatz von Krumboltz versteht Berufswahl als Ergebnis des Zusammenspiels der vier Einflussfaktoren genetischen Dispositionen, Umweltbedingungen, Lernerfahrungen und Problemlösungsmethodiken und entwickelt damit eine komplexe Arbeitsgrundlage für die Auseinandersetzung mit der Berufswahl. Aus der Perspektive der systemisch-konstruktivistischen Didaktik vernachlässigt er hierbei aber die entscheidenden Aspekte der Eigeninitiative und Selbstverantwortung. Auch eine Auseinandersetzung mit den emotionalen und affektiven Aspekten, die eine Berufswahl beeinflussen, wird nicht ausreichend berücksichtigt. Die Theorie des sozialen Lernens von beruflichen Entscheidungsfindungen geht davon aus, dass berufliche Selbstkonzepte, Umwelt- und Berufskonzepte sowie die individuellen Problemlösungsfähigkeiten auf persönlichen Lernerfahrungen basieren, bzw. ‚gelernt‘ sind. Die Handlungsrelevanz für ein Coaching zur beruflichen Orientierung entsteht aus der Überlegung, berufliche Orientierung und Berufswahl auch unter dem Gesichtspunkt einer Lernleistung zu verstehen.

1996 hat Krumboltz als Weiterentwicklung seines lerntheoretischen Ansatzes zur Erklärung der Berufswahl eine Lerntheorie der Berufs- und Laufbahnberatung (Learning theory of career Counselling LTCC) oder auch *Happenstance Learning Theory* (Happenstance= Zufall) entwickelt.

Der Fokus seiner theoretischen Überlegungen verschiebt sich von der Erklärung der Berufswahl hin zu Empfehlungen zur Berufs- bzw. Laufbahnberatung und deren Modalitäten. Laut Krumboltz sollten die BerufsberaterInnen bei allen beruflichen Herausforderungen und Problemen eine zentrale Rolle spielen und die KlientInnen unterstützen, neue berufliche Möglichkeiten zu erschließen, ihre Interessen zu entwickeln und ihre Fähigkeiten stetig zu erweitern. Es ist Aufgabe der BeraterInnen, den Ratsuchenden Fertigkeiten zur Stressbewältigung und Entwicklungsstrategien im Umgang mit einer sich ständig verändernden Arbeitswelt zu vermitteln. Zentral soll die Auseinandersetzung mit vielfältigen Aktivitäten sein, um die Anpassungsfähigkeit der KlientInnen zu fördern, den Umgang mit unterschiedlichsten Herausforderungen zu üben und Möglichkeiten weiter zu entwickeln, die ihnen helfen, mit neuen Gegebenheiten umzugehen und Veränderung als Chance zu nutzen. Entsprechend seiner Happenstance Learning Theory sollte das Ziel einer Beratung/Coaching sein, den KlientInnen zu helfen, sich aktiv für ein zufriedenstellendes berufliches und privates Leben einzusetzen – und nicht eine singuläre Laufbahnentscheidung zu treffen. Assessments sollten genutzt werden, um Lernen anzuregen und nicht nur um ein einmaliges Matching von persönlichen und beruflichen Merkmalen abzustimmen. So können die KlientInnen lernen, sich in neuen ungewohnten Situationen zu Recht zu finden und sie zu nutzen. Es geht darum, die KlientInnen lebensstüchtig für die Welt da draußen zu machen; eine Welt, die geprägt ist von Veränderungen und Unvorhergesehenem. Die Kernaussagen der Happenstance Learning Theory sind, dass:

- unerwartete Umstände und Zufälle die Berufswahl und Laufbahnentwicklung beeinflussen,
- die Laufbahnentwicklung keine planbare rationale Wahl ist und
- berufliche Entwicklung das Resultat komplexer unvorhersehbarer Interaktionen von Person und Umwelt ist.

Der aufgezeigte Ansatz von Krumboltz zeigt viele Denkansätze, die in dem vorliegenden systemisch-konstruktivistisch orientierten Coachingmodell aufgegriffen werden. Allein die Bezeichnung *Happenstance Learning* verweist darauf, dass es darum geht, die Ratsuchenden zu stärken, mit ungeplanten und unvorhersehbaren Veränderungen (das *Reale*) umgehen zu können und sich mit Entwicklung, sei es gesellschaftlicher, arbeitsmarktspezifischer oder persönlicher Art auszubalancieren.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung

Für die praktische Coachingarbeit ergibt sich daraus zunächst die Aufgabe zu klären, welche Erfahrungen und damit verbundenen Verallgemeinerungen bisher erlernt wurden und inwieweit diese die für den derzeitigen Stand der beruflichen Orientierung maßgeblichen beruflichen Berufs- und Selbstkonzepte, wie auch die derzeit vorhandenen beruflichen Interessen und Präferenzen beeinflusst haben. Die Reflexion der

bisherigen Lernerfahrungen hinsichtlich ihrer instrumentellen, assoziativen oder vikiarierenden Genese schafft Gelegenheiten, diese Erfahrungen zu re/de/konstruieren, Verallgemeinerungen zu entdecken und zu reflektieren. Auf der Basis der Lernerfahrungen kommt es zu Verifikationen oder Modifikationen des Selbstbilds wie auch der Einschätzung der eigenen Problemlösungsmethodik, die wiederum Handlungen im Zusammenspiel mit äußeren Einflüssen bewirken – eine lebenslange Entwicklung. Die für die Berufswahl relevanten Lernerfahrungen beziehen sich auf das Selbstbild/Selbstkonzept (real und ideal), auf das persönlich entwickelte Konzept der relevanten Umwelten (z.B. Vorstellungen über die Berufs- und Arbeitswelt, Quantität und Qualität von Bildungsangeboten und Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten) und auf die individuell entwickelten Fähigkeiten der Problemlösung und Bearbeitung von Aufgaben (z.B. Zieldefinitionen, Recherche berufsrelevanter Informationen, Entwickeln und Bewerten von Alternativen, Entscheidungsfindung, usw.). Krumboltz und Mitarbeiter leiten aus diesem Modell für die Berufswahl die Hypothesen ab, dass sich Jugendliche oft für Berufe interessieren und entscheiden, die sie in ihrem sozialen Umfeld kennengelernt haben und dass sie ihre Orientierungs- und Entscheidungsprozesse entsprechend der Erfahrungen in ihrem Umfeld gestalten.

Im Rahmen der Theorie des sozialen Lernens von beruflichen Entscheidungsfindungen ist davon auszugehen, dass berufliche Selbstkonzepte, Umwelt- und Berufskonzepte sowie die für die berufliche Orientierung bedeutsamen individuellen Problemlösungsfähigkeiten im Rahmen eines Zusammenspiels der Einflussfaktoren genetische Prädisposition, Umweltbedingungen, persönliche Lernerfahrungen und individuelle Problemlösungsmethodiken in individuellen Lernprozessen entstehen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich für ein Coaching drei handlungsleitende Fragestellungen:

1. Welche Erfahrungen und damit verbundene Verallgemeinerungen wurden bisher erlernt und inwieweit beeinflussen diese die für den derzeitigen Stand der beruflichen Orientierung maßgeblichen beruflichen Berufs- und Selbstkonzepte?
2. Wie können neue Perspektiven und Denk- und Handlungsoptionen eingeführt werden, um bestehende Selbst-, Umwelt- und Berufskonzepte sowie individuelle Problemlösungsmethodiken und -fähigkeiten zu überprüfen und ggf. zu erweitern, d.h. anders ausgedrückt, wie kann neues Lernen ermöglicht werden?
3. Wie sollten die Rahmenbedingungen im Coaching gestaltet sein, um neues Lernen zu fördern und damit den individuellen Bedürfnissen der Berufswähler entsprechen zu können?

Zu 1: Der Ansatz des sozialen Lernens versteht berufliche Orientierung und Entscheidung als ‚Gesamtergebnis‘ aus genetischen Prädispositionen, Umwelteinflüssen, Lernerfahrungen und individuellen Problemlösungsfähigkeiten. Für die Analyse der bestehenden Lernerfahrungen sind all diese Faktoren als ‚Marker‘ in den Coaching-

prozess einzubringen, die dann allerdings nicht als unveränderbar, sondern gemeinsam mit dem Coachee als ressourcen- und lösungsorientiert interpretierbar klassifiziert werden.¹⁴⁹

Es geht im Coaching darum, den Einfluss aller vier genannten Einflussfaktoren transparent zu machen, neue Perspektiven, Denk- und Handlungsoptionen zu ermöglichen sowie Eigeninitiative und Selbstverantwortung der BerufswählerInnen zu fördern und sie im Bereich Entscheidungsfindung zu unterstützen.

- Fokussiert man im Coaching z.B. den Faktor der genetischen Prädisposition, so beinhaltet der ererbte biologische Faktor Frau bzw. Mann zu sein oder die ethnische oder kulturelle Herkunft an sich noch keine faktische berufliche Antizipation. Nichtsdestotrotz werden die spezifischen Lernerfahrungen und auch die spezifischen Umweltbedingungen, die die berufliche Orientierung beeinflussen, von solchen Faktoren oft deutlich beeinflusst. Das kann dazu führen, dass Frauen/Männer erst gar nicht die Möglichkeit erhalten, bestimmte Lernerfahrungen zu machen, die zu nicht-traditionellen Berufsentscheidungen führen. Diese Einflüsse können im Rahmen des Coachings als einengend erkannt und nicht genetisch, sondern sozialisationsbedingt entlarvt und erweiternd neu interpretiert bzw. *reframed* werden. Die instrumentellen und assoziativen Lernerfahrungen einer weiblichen Coachee, dass Dominanz und Durchsetzungsvermögen als nicht weibliches Verhalten negativ sanktioniert wird, kann als Restriktion enttarnt, entlernt und als ‚grenzensprengender Motivator‘ neu positiv bewertet werden. Das gilt auch für eine geschlechtsspezifische Zuschreibung von Begabungen und Fähigkeiten. Das zeigt die zunehmende Zahl von erfolgreichen Studentinnen im Bereich Maschinenbau- und Ingenieurwissenschaften und die zunehmende Zahl an weiblichen Polizeibeamten.
- Im Rahmen des Faktors Umweltbedingungen ist das Augenmerk auf mögliche soziale, kulturelle, politische und wirtschaftliche Einflüsse zu lenken, da Lernerfahrungen immer im Zusammenspiel mit spezifischen Umwelten gemacht werden. Es ist zu empfehlen, diese Zusammenhänge im Coaching transparent zu machen und zu reflektieren, ob in anderen Umwelten andere Lernerfahrungen möglich gewesen seien. Es gilt die Konstruktionen zu re- und zu dekonstruieren, um neue Denk- und Handlungsoptionen zu ermöglichen. Alles was gelernt wurde, kann auch entlernt werden. Lernerfahrungen bieten dem Individuum Sicherheit im Sinne von Selbsterfahrung. Wenn diese Erfahrungen im Coaching dekonstruiert werden, sind eine gute Beziehungsqualität und eine Kooperation auf Augenhöhe unverzichtbar. Der

¹⁴⁹ Die gedankliche Aufteilung der ersten beiden Fragestellungen ist in der praktischen Umsetzung nicht trennscharf aufrecht zu erhalten, da eine ‚Interpretation‘ der Gegebenheiten auch immer schon die Reflexion von Alternativen impliziert.

Coach bietet die Möglichkeit einer Dekonstruktion an, der Coachee entscheidet, wie weit und in welchem Tempo eine solche Dekonstruktion durchdacht werden darf. Die Frage, ob in anderen Umwelten andere Lernerfahrungen, sei es in Bezug auf das eigene berufliche Selbstkonzept oder hinsichtlich möglicher Berufskonzepte möglich gewesen seien, konkretisiert den Zusammenhang zwischen kulturellen Umwelten und Rollenmodellen wie auch beruflichen Wertvorstellungen und relativiert die Sichtweisen.

- In Bezug auf den Faktor Lernerfahrungen ergibt sich aus dem Modell des sozialen Lernens, dass Jugendliche ihre beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse oft entsprechend der Erfahrungen in ihrem Umfeld gestalten. Wenn Sie z.B. erleben, dass ältere Geschwister oder Peers ihren Beruf über die Absolvierung von verschiedenen Praktika gefunden haben, werden die Jugendlichen einen ähnlichen Weg versuchen. Auch wenn Sie wahrnehmen, dass für sie wichtige Bezugspersonen in ihrem Beruf erfolgreich und zufrieden sind oder dass diese Personen Tätigkeiten ausüben, die die Jugendlichen bereits mit Erfolg kennengelernt haben, werden sie motiviert, entsprechende berufliche Wege zu gehen. Aufgrund seiner individuellen Lernerfahrungen hat der Coachee ein für die berufliche Orientierung relevantes Selbstkonzept entwickelt, das sich ausdrückt in Beschreibungen wie: „ich kann, ich kann nicht“, „ich bin gut in Naturwissenschaften“, „ich kann gut Kontakte machen“, „ich kann nicht gut vor vielen Menschen reden“. Aufgrund dieser Lernerfahrungen entwickeln sich berufliche Interessen und Präferenzen.
- Zur Frage der individuellen Problemlösungsmethodiken bietet es sich an, mit den Coachees die bisherigen Vorgehensweisen zur beruflichen Orientierung zu analysieren und zu reflektieren, inwieweit diese für sie passend und zielführend sind und welche zusätzlichen Wege sie in ihren Umfeldern wie Schule, Familie, Peers, Medien entdecken könnten.

In Bezug auf alle vier Einflussfaktoren gilt es, bestehende Konstruktionen zu re- und zu dekonstruieren, um neue Denk- und Handlungsoptionen zu ermöglichen.

Zu 2: Um im Rahmen eines Coachings neues Lernen zu ermöglichen wird das bisher Gelernte relativiert. Die Reflexion der bisherigen Lernerfahrungen hinsichtlich ihrer instrumentellen, assoziativen oder vikariierenden Genese schafft Gelegenheiten, diese Erfahrungen zu re/de/konstruieren, Verallgemeinerungen zu entdecken und zu reflektieren. Alles was gelernt wurde, kann auch ent-lernt und wieder neu gelernt werden! So kann neues Lernen ermöglicht werden, sowohl in Bezug auf Selbst-, Umwelt- und Berufskonzepte, als auch auf die individuellen Problemlösungsmethodiken und -fähigkeiten. Um das Lernen neuer Perspektiven und Handlungsoptionen zu ermöglichen, ist es hilfreich, die Art und Weise der Genese der Lernerfahrungen konkret zu

analysieren und lösungs- und zukunftsorientiert gedankliche Alternativen zu entwerfen.

- Reflektiert man im Coaching z.B. die Einflüsse der instrumentellen Lernerfahrungen auf die Bildung des beruflichen Selbstkonzepts, insbesondere der Interessen und Kompetenzen, zeigt sich die Bedeutung positiver und negativer Feedbacks oder Sanktionierungen aus dem sozialen und kulturellen Umfeld. Haltungen und Handlungen, auf die man positive und unterstützende Reaktionen erfährt, werden von den meisten Menschen gern wiederholt und in ihr Repertoire aufgenommen und weiterentwickelt, um weitere positive Rückmeldungen zu erhalten.
- Reflektiert man die Einflüsse assoziativer Lernerfahrungen ergibt sich der Zusammenhang zwischen verschiedenen Umweltreizen und deren Bewertungen. Hat man mit Personen aus bestimmten Berufsbereichen gute Erfahrungen gemacht, liegt es nahe, diese positive Bewertung auf ähnliche Situationen zu übertragen. Es ist allerdings auch häufig festzustellen, dass durch gezielte Informationen von wichtigen Bezugspersonen oder aus den Medien auch Klischees und Stereotype als ‚Erfahrungen‘ angenommen und abgespeichert werden. Diese Vorurteile können den beruflichen Entscheidungsprozess erheblich beeinflussen.
- Auch die vikariierenden Lernerfahrungen sollten im Coaching angesprochen werden. So ist immer wieder zu beobachten, dass berufliche Erfahrungen, sowohl positive, wie auch negative, innerhalb der Familie – oder auch bei den Peers – beobachtet und übernommen werden. Stichwort: berufliche Familientraditionen.

Der Reflexionszyklus der Re/De/Konstruktion eröffnet die Möglichkeit, die im Zusammenspiel der Faktoren erlernten Ausgangspositionen für eine berufliche Orientierung zu entdecken, zu enttarnen und neu zu erzählen (vgl. Kapitel 6.4.3 dieser Arbeit).¹⁵⁰

Zu 3: Versteht man berufliche Orientierung als etwas, das ‚zu erlernen‘ ist, ergibt sich aus den Überlegungen zur Berufswahl als sozialer Lernprozess für die Umsetzung innerhalb eines Coachings die Forderung, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die emotional positiv geprägt ist und im Rahmen einer positiven Beziehungsqualität Lernen motiviert und fördert sowie neue Lernerfahrungen ermöglicht. Dies korrespondiert mit dem Postulat der systemisch-konstruktivistischen Didaktik nach einer durch Vertrauen und Respekt gekennzeichneten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, um Lernen zu fördern. Diese Anforderung an Beziehungsqualität gilt auch für die Kooperation von Coach und Coachees: Berufliche Orientierung kann besser ‚gelernt‘ werden, wenn die Zusammenarbeit ressourcen- und lösungsorientiert ausgerichtet ist und

¹⁵⁰ Vgl. Furman (2013): Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben.

wenn förderliche Verhaltensweisen der Coachees wie Achtsamkeit, Eigeninitiative und Selbstverantwortung durch positives und wertschätzendes Feedback verstärkt werden. Eine vertrauensvolle Beziehungsqualität und Kooperation auf Augenhöhe entsprechend den Grundvoraussetzungen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist im systemisch-konstruktivistischen Coaching unverzichtbar, da eine mögliche Re- und/oder Dekonstruktion bisheriger Lernerfahrungen und damit eine eventuelle Dekonstruktion aktueller Selbst- und Umweltkonzepte zu einer Verunsicherung des Coachees führen kann. Eine respektvolle, wertschätzende Kooperation auf Augenhöhe bedeutet konkret, dass der Coach zwar Lernangebote macht, ggf. auch die Möglichkeit einer Dekonstruktion des bisher Gelernten, aber dass die Coachees die Entscheidungsmacht haben, welche Angebote für sie passend sind und wie weit und in welchem Tempo diese Angebote – auch einer Dekonstruktion – für sie akzeptabel, angemessen und erträglich sind. Trotzdem kann es im Kontext solcher Dekonstruktionen möglicherweise zu zeitweiser Instabilisierung kommen. Deshalb sind eine gute Beziehungsqualität und eine affektive Absicherung unverzichtbar.

Im vorliegenden Coachingmodell zur beruflichen Orientierung wird eine Auseinandersetzung mit den individuellen Lernerfahrungen als Re/De/Konstruktion insbesondere im Rahmen des wertschätzenden Interviews, aber auch in der Visionsarbeit und in den Nachreflexionen angestrebt.

4.5 Berufswahl als Entscheidungsprozess: Ries (1970)

Das Ziel der entscheidungstheoretischen Ansätze zur beruflichen Orientierung und zur Berufswahl ist es, den Entscheidungsprozess der BerufswählerInnen für einen bestimmten Beruf(sbereich) zu untersuchen und zu erklären.¹⁵¹

Hier sind zunächst zwei unterschiedliche Modelle zu unterscheiden: das geschlossene und das offene Entscheidungsmodell. Ein *geschlossenes* Entscheidungsmodell liegt vor, wenn die Entscheidungssituation klar strukturiert ist: Der Entscheidungsträger kennt alle Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten und ihre Konsequenzen hinsichtlich seiner Laufbahnziele, er hat für sich eine Rangfolge dieser beruflichen Ziele entwickelt und verfügt schließlich über entsprechende zielführende Entscheidungsregeln und -kompetenzen. Empirische Untersuchungen belegen, dass geschlossene Entscheidungsmodelle in der Realität der SchulabgängerInnen nicht greifen. Ein *offenes* Entscheidungsmodell liegt vor, wenn das Entscheidungssubjekt weder über alle verfügbaren Informationen bezüglich möglicher Handlungsalternativen und deren

¹⁵¹ Forßbohm (2010) bezeichnet in ihrer Dissertation alle Berufswahlprozesse als entscheidungstheoretische Modelle, da die Bezeichnung ‚Berufswahl‘ per se eine Entscheidung impliziert. Diese Aussage ist berechtigt, vernachlässigt aber, dass in den explizit sogenannten entscheidungstheoretischen Ansätzen der Aspekt der Entscheidung fokussiert wird, so wie in den lerntheoretischen Ansätzen, die Lernerfahrungen fokussiert werden, die ja auch in unterschiedlich stark ausgeprägter Form in anderen Ansätzen berücksichtigt werden (z.B. bei Super) aus.

Konsequenzen noch über ein strukturierendes und zielführendes Regelsystem zur Entscheidungsfindung und eine klare Zielhierarchie verfügt. Alle drei Aspekte sind bei den meisten Berufswahlprozessen anzunehmen (vgl. Bußhoff 1989, 39 f.).

Ries (1970)¹⁵² versteht die Berufswahl in seinem entscheidungstheoretischen Berufswahlmodell als sozialpsychologisches Phänomen. Sein Ziel war es, soziologische und psychologische Ansätze zu einem umfassenden Konzept zusammenzufassen. Seiner Arbeit legte er eine Theorie der rationalen Entscheidung und ein rationalistisches Menschenbild zugrunde, auf deren Hintergrund er das informative und das antizipatorische Verhalten als die zwei zentralen Elemente der Entscheidung herausstellte. Nach Ries wird eine Entscheidung für die BerufswählerInnen nötig, da das Verlassen der Schule einen *Status-Wechsel* mit sich bringt. Die SchulabgängerInnen verlieren ihren Status als SchülerInnen und geraten in eine *Statusunvollständigkeit*, die wiederum eine Spannung und einen Motivationsdruck verursacht. Die SchülerInnen entwerfen Pläne für einen neuen anzustrebenden Status, einen antizipierten Erwachsenenstatus in Form von antizipierten Berufsrollen. Die in der beruflichen Orientierung stattfindende Auseinandersetzung mit möglichen Berufen verhilft dem Jugendlichen quasi antizipatorisch den Erwachsenenstatus zu ergreifen.

Ries geht davon aus, dass grundsätzlich alle Berufsrollen erworben werden können. Er versteht das ganze Berufsangebot als Marktfeld, die einzelnen Berufe als Marktartikel, die wie andere Marktartikel, Objekte mit dem Aufforderungscharakter von Statussymbolen sind und überträgt die Bedeutung der Markttransparenz für diesen besonderen Markt und seine besonderen KonsumentInnen ‚die BerufswählerInnen bzw. die ‚*BerufsrollenanwärterInnen*‘. Um tragfähige Entscheidungen treffen zu können, brauchen die ‚*BerufsrollenanwärterInnen*‘ neben der Markttransparenz auch eine durch entsprechende Informationen gewährleistete *Transparenz* bezüglich der von

¹⁵² Vgl. auch die Ansätze von Tiedemann und Vroom: Tiedemann (1961) betrachtet berufliche Entwicklung in Anlehnung an Ginzberg und Super als lebenslangen Entwicklungsprozess, der aus einer Aneinanderreihung von Entscheidungsprozessen besteht. Tiedemann unterscheidet für jeden Entwicklungsabschnitt zwei Phasen. Die erste Phase der Differenzierung besteht aus den Subphasen Exploration, Kristallisation, Wahl und Spezifikation und geht über in die Phase der Antizipation. Die zweite Phase der Integration besteht aus den Subphasen Einführung, Umgestaltung und Integration und mündet in der Phase der Verwirklichung. Die Phase der Antizipation und die Phase der Verwirklichung sind die Säulen des Entscheidungsprozesses (vgl. Seifert 1977, 190 ff.). Vroom (1964) erklärt den Entscheidungsprozess der Berufswahl eher motivationstheoretisch, d.h. es geht dem Berufswähler darum, dass die Berufsausübungsfolgen der antizipierten Berufe seinen Motiven entsprechen und für ihn persönlich relevant sind. Der Beruf ist das Instrument zur Motiverfüllung und -befriedigung.¹⁵² Die von den BerufswählerInnen als wichtig bezeichneten Ziele und Motive sind ein ernst zu nehmender Faktor im Prozess der beruflichen Orientierung. Vroom begründet seine Annahme mit der Überlegung, dass die BerufswählerInnen ihren Beruf gut ausfüllen werden, um so ein Maximum der mit der Berufsausübung verbundenen Folgen zur angestrebten Motiverfüllung zu bewirken. Vroom entwickelte für die Auswahl der Alternativen eine mathematische Formel und schaffte somit bereits 1964 eine Voraussetzung für die Computerisierung des Entscheidungsprozesses. Aus der Differenz von Aufwand und Ertrag wird für jede Alternative der subjektive Nutzen entwickelt, wobei diejenige Alternative ausgewählt wird, deren Nutzen am höchsten ist (vgl. Seifert 1977, 226 und 349).

ihnen antizipierten Berufsrollen. Nur so kann eine Rangfolge angestrebter Berufsrollen entwickelt und Statusansprüche angemeldet werden, die von der Gesellschaft als *Statusdistributeur* geprüft und ggf. akzeptiert werden.¹⁵³ Gelingt dies, ist der Vorgang der beruflichen Sozialisation abgeschlossen; falls nicht, beginnt ein neuer Informationsprozess. Für Ries ist die Berufswahl als Ergebnis mehrerer determinierender Wahlen irreversibel. Es ist ein Prozess, der mit einem ‚Start‘ beginnt und mit einem ‚Stop‘ endet (vgl. Ries 1970, 133).

Auf individueller Ebene beeinflusst der Grad der Informiertheit die Motivation der BerufsrollenanwärterInnen; haben diese z.B. noch nie von einem bestimmten Berufsbild gehört, werden sie sich auch nicht aktiv damit auseinandersetzen.¹⁵⁴ Auf der gesellschaftlichen Ebene ermöglicht gezielte Informationspolitik dem Staat und den Berufsvertretungen durchaus eine Beeinflussung beruflicher Strukturen. Für Ries sind neben der Wohnregion und dem Bildungsgrad in besonderem Maß die Schichtzugehörigkeit der BerufswählerInnen die entscheidenden Faktoren für das Informationsniveau (vgl. Ries 1970, 132). Ries formuliert folgende Hypothese:

„Die soziale Schichtzugehörigkeit, das Informationsniveau und das Niveau der prospektiven Vorstellungen (Antizipationen) über die Berufslaufbahn bilden im Berufswahlprozess, bei gleichzeitiger von der Gesellschaft garantierter Freiheit der Berufswahl, einen sich selbst stützenden Mechanismus, der die Erwerbbarkeit der Berufsrollen innerhalb des nach dem sozialen Prestige rangierten Berufsrollenspektrums beschränkt“ (Ries 1970, 198 f.).

In Anlehnung an Ries lassen sich folgende Phasen eines beruflichen Entscheidungsprozesses unterscheiden: Ausgangslage ist eine ungeklärte Situation bzw. das Problem der beruflichen Orientierung. Daraus ergibt sich der Versuch dieses Problem zu lösen. Hierbei beschäftigt sich das Individuum mit mehreren beruflichen Alternativen. Bereits vorhandene Informationen werden reflektiert, neue werden eingeholt. Der Abgleich vorhandener und neuer Informationen und deren Umsetzung in mentalen oder realen Probehandlungen ermöglicht eine zunehmende Strukturierung der Situation, führt zu einer Einschränkung der Komplexität, zu einer Fokussierung im Rahmen der beruflichen Möglichkeiten, zur Berufswahl, zur Übernahme einer beruflichen Rolle und damit zur realen Behebung der Statusunvollkommenheit.

¹⁵³ Hier zeigen sich Berührungspunkte zum alloktionstheoretischen Ansatz (Kapitel 4.2 dieser Arbeit).

¹⁵⁴ Diese Überlegung könnte ein Beleg heute noch vorkommender geschlechtsspezifischer Berufswahl sein, insofern, dass z.B. viele SchülerInnen über unzureichende Informationen über typisch männliche Berufsbilder verfügen und nicht wissen, dass viele Kriterien, die in früheren Zeiten eventuell eher männlichen physiologischen Kompetenzen entsprachen, inzwischen verändert wurden bzw. durch den Einsatz entsprechender technischer Hilfsmittel weggefallen sind, sodass diese Berufe inzwischen durchaus für Frauen geeignet sind.

(1) Kommentar/Reflexion

Als Verdienst von Ries im Rahmen der Berufswahlforschung ist die Fokussierung des Entscheidungsaspekts zu nennen, der als zentraler Bestandteil eines Berufswahlprozesses einzuordnen ist.

Für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching ergibt sich hinsichtlich des entscheidungstheoretischen Ansatzes als Hauptkritikpunkt die Ausschließlichkeit, mit der von einem rationalistischen Menschenbild und von einer Rationalität der Entscheidung ausgegangen wird. Grundpostulat eines systemisch-konstruktivistisch orientierten Coachings ist die Arbeit mit der ‚ganzen Persönlichkeit‘ der Coachees, also eben auch mit der Beschäftigung mit den nicht rationalistisch geprägten Anteilen. Der Wirkmächtigkeit des Imaginären, der Gefühle und Emotionen wird eine große Bedeutung zugesprochen – auch bei den einzelnen Schritten der Entscheidungsfindung. Desgleichen ist der Einschätzung im Rahmen des entscheidungstheoretischen Ansatzes, dass die Berufswahl als Ergebnis mehrerer determinierender Wahlen irreversibel sei und als Prozess mit einem ‚Start‘ beginnt und mit einem ‚Stop‘ endet, aus heutiger Sicht nicht zu folgen.

(2) Transformmöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung

Von großer Relevanz für ein Coaching zur beruflichen Orientierung ist der Prozess der Entscheidungsfindung über die von Ries (1970) beschriebenen Phasen von der (1) Konfrontation mit einer ungeklärten Situation/Problemstellung, über den (2) Versuch dieses Problem anhand der Reflexion vorhandener und der Beschaffung neuer Informationen zu lösen, dann über den (3) Abgleich vorhandener und neuer Informationen und deren (4) Umsetzung in mentale oder reale Probehandlungen eine (5) zunehmende Strukturierung der Situation und eine (6) Fokussierung im Rahmen der beruflichen Möglichkeiten bzw. eine Berufswahlentscheidung zu erreichen. Bei Ries beziehen sich diese Informationen bzw. das zu erwerbende Wissen insbesondere auf den Arbeitsmarkt und die Inhalte möglicher Berufsrollen. Beide Wissensbereiche sind für die berufliche Orientierung und Entscheidung von zentraler Bedeutung und deren Eruiierung ist für das Coaching handlungsleitend, aber eben erst für die zweite Phase. Zunächst geht es um die Konstruktion neuer Informationen, neuen Wissens und neuer Erkenntnisse und Erfahrungen in Bezug auf die nicht ausschließlich rationalistisch geprägten Anteile der Persönlichkeit der Coachees. Unter Einbeziehung dieser Aspekte kann – entsprechend der von Ries beschriebenen Phasen – dem Anspruch einer Arbeit mit der ganzen Persönlichkeit entsprochen werden und individualisierte Entscheidungsprozesse werden gefördert und möglich.

4.6 Berufswahl als Interaktionsprozess: Lange (1973, 1978)

Lange¹⁵⁵ erweitert die aufgezeigten entscheidungstheoretischen Modelle um den Aspekt der Interaktion und definiert Berufswahl als einen interaktiven Entscheidungsprozess. Er betonte, dass die Berufswahlsituation durch subjektive und sozioökonomische Faktoren bestimmt wird und dass die Berufsentscheidung aus einem Wechselspiel subjektiver und sozioökonomischer Einflussfaktoren resultiert (vgl. Lange 1978). Als Faktoren, die die subjektive Berufswahlsituation beeinflussen nennt er die Entscheidungskriterien (evaluative Prämissen), die Entscheidungsalternativen (kognitive Prämissen) und die Entscheidungsregeln (modale Prämissen). Als Faktoren, die die sozioökonomische Berufswahlsituation beeinflussen, deklariert er Geschlecht, Familie/Freunde/Bekannte, Schule, Berufsberatung und regionale Bedingungen.

Lange verstand Berufswahl vorrangig als Ergebnis von Interaktionen der BerufswählerInnen mit anderen Personen mit dem Ziel, eine Entscheidung hinsichtlich der beruflichen Wahl zu treffen. Im Zuge seiner Beschäftigung mit dem Prozess der Berufswahl reflektierte er auch die Anforderungen an eine förderliche Berufsberatung.

Lange definierte *Berufsberatung*

„als eine besondere Form des individuellen und gesellschaftlichen Handelns [...], das sich vor dem Hintergrund bestimmter Strukturen und Prozesse des Beschäftigungssystems und dem Hintergrund bestimmter Persönlichkeitsstrukturen und -entwicklungen der Ratsuchenden auf strategische berufliche Entscheidungsprozesse bezieht und in bestimmten Interaktionssituationen, nämlich den Beratungsgesprächen unter bestimmten organisatorischen und institutionellen Bedingungen abläuft“ (Lange 1977, 17).

Zu den wichtigsten InteraktionspartnerInnen im Berufswahlprozess zählt Lange die BerufsberaterInnen. Nach Lange müsste sich eine Theorie demzufolge mit Beratung als gesellschaftlicher Institution, mit der Beratungsinteraktion zwischen BeraterInnen und Ratsuchenden und der Form der Beratungsorganisation beschäftigen. Berufsbera-

¹⁵⁵ Lange beklagte in seinen Ausführungen 1977 die mangelnde systematische Theoriebildung im Bereich der Berufsberatung in Deutschland, den Mangel an theorie- und praxisgeleiteter Forschung und verweist auf die Vielzahl entsprechender Arbeiten in den USA und auch in der Schweiz. Lange fasst die wenigen vorliegenden Arbeiten in drei Themenbereiche zusammen: Verwaltung- und Institutionenkunde der Berufsberatung, Berufsberatung unter pädagogischen Gesichtspunkten und die Arbeiten, die sich ausschnittsweise mit bestimmten Aspekten der Berufsberatung (vgl. Lange 1977, 16). Bekannt geworden ist Lange auch durch seine Unterscheidung dreier typischer Modelle des Entscheidungsverhaltens, die jeweils durch unterschiedliche Ausprägungsgrade der Rationalität der Berufswahl gekennzeichnet sind: 1. Modell der rationalen Wahl; 2. Modell des ‚Durchwurstelns‘ („Muddlingthrough“) und 3. Modell der Zufallswahl. Bei der rationalen Wahl wollen die BerufswählerInnen eine optimale, rationale Wahl treffen. Sie verfügen über eine Vielzahl von Informationen zu Entscheidungsregeln und zu beruflichen Alternativen. Bei der Variante des ‚Durchwurstelns‘ werden eigene berufliche Wunschvorstellungen mit vermuteten beruflichen Rahmenbedingungen auf der Basis unvollständiger Informationen wechselseitig in Einklang gebracht. Bei der Zufallswahl verfügen die AkteurInnen über mangelhafte Informationen und keine Entscheidungsregeln und es kommt es zu einer unreflektierten Entscheidung für nächstliegende Möglichkeiten.

tung ist nicht nur als Unterstützungsmaßnahme für die Ratsuchenden zu verstehen, sondern hat auch die Funktion, die seitens der Gesellschaft, d.h. der Organisationen und Institutionen der Arbeitswelt, formulierten Nachfragen zu befriedigen.¹⁵⁶

(1) Kommentar/Reflexion

Der Verdienst von Lange im Rahmen der Berufswahlforschung ist die Herausstellung der Bedeutung von Interaktion (und Kommunikation) für den Berufswahlprozess und die Reflexion der Relevanz von Berufsberatung. Kommunikation und Interaktion mit professionellen BeraterInnen und mit Menschen aus den unterschiedlichen relevanten Beziehungssystemen ermöglichen Reflexion, neue Perspektiven und erweiterte Handlungsoptionen.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung:

Die Überlegungen von Lange lassen sich durchaus auf den Coachingprozess übertragen und die didaktischen Implikationen dieses Ansatzes werden im Rahmen des Berufsorientierungscoachings genutzt: In Interaktionen mit für die BerufswählerInnen wichtigen Partnern wie Eltern, LehrerInnen und Peers können berufliche Fragen geklärt, bestehende Vorstellungen verifiziert oder relativiert und ggf. neue Sichtweisen entwickelt werden. Wenn die Gestaltung der Interaktion gelingt, gewinnen diese Prozesse hohe Handlungs- und Entscheidungsrelevanz. Der Prozess der Interaktion kann auch auf relevante Umwelten und Beziehungssysteme erweitert werden.

Langes nachfolgend zitierte Beschreibung von Berufsberatung skizziert wichtige Aspekte, die auch für ein Coaching kennzeichnend sind:

„Die Ergebnisse einer Beratung sind die Folge eines bestimmten kommunikativen Verhaltens der Beteiligten mit bestimmten personalen und sozialen Hintergrundmerkmalen bei gegebenen Zielvorstellungen, Rollenerwartungen und sozial-emotionalen Beziehungen in einer bestimmten räumlich-zeitlichen Situation unter Einsatz bestimmter technisch-methodischer Hilfsmittel“ (Lange 1977, 20).

4.7 Zusammenfassung traditioneller Ansätze zu einem Rahmenmodell: Bußhoff (1989)

Die bisher dargestellten traditionellen Theorien beschäftigen sich zwar alle mit der selben Thematik und suchen nach Regelhaftem in der Berufswahl, fokussieren dabei aber unterschiedliche Bereiche und Sichtweisen und konkurrieren dabei sogar teilwei-

¹⁵⁶ Wobei als Konsequenz gelingender beruflich Orientierung durchaus nicht nur von einem gesamtgesellschaftlichen Nutzen, sondern auch von einem Nutzen für zukünftige ArbeitgeberInnen und auch die BerufswählerInnen auszugehen ist.

se in ihren Gültigkeitsansprüchen. Um der weiter zunehmenden Komplexität der Thematik entsprechen zu können, ist es in der Berufswahl- und Laufbahnforschung schon in den 1990er Jahren zu Bemühungen gekommen, die unterschiedlichen Theorien zu vergleichen und Unterschiede bzw. vielmehr Gemeinsamkeiten und Komplementäres zu akzentuieren.¹⁵⁷ Man wollte die Theorien nicht mehr gegeneinander ausspielen, sondern den Berufsfindungsprozess umfassend verstehen. So entstand eine Verlagerung des Schwerpunkts von der Bildung neuer Theorien hin zu einer Annäherung bzw. Verbindung vorhandener theoretischer Ansätze.¹⁵⁸

Erste Versuche, die unterschiedlichen theoretischen Ansätze zur Erklärung von Berufswahl in Beziehung zu setzen, unternahm Kohli schon in den Siebzigern. Er verstand Berufswahl als Sozialisationsprozess und beschrieb Berufswahl als einen lebenslangen und komplizierten Prozess, beeinflusst von entwicklungs-, entscheidungs- und alloktionstheoretischen Aspekten (vgl. Kohli 1975, 129).

Entgegen der von Brown noch 2002¹⁵⁹ in der 4. Auflage seines Handbuchs geäußerten Kritik, dass die traditionellen Berufswahltheorien sich nur mit einzelnen Aspekten der Berufswahl beschäftigen und somit nicht der komplexen Vielfalt einer postmodernen Arbeits- und Berufswelt genügen, hatte Bußhoff bereits in den 80ern im deutschsprachigen Raum ein tragfähiges Rahmenmodell entwickelt, in dem der Zusammenhang der einzelnen Berufswahltheorien und die Komplementarität ihrer theoretischen Überlegungen aufgezeigt wurden (Bußhoff 1989, 51 ff.). Bußhoff beschrieb berufliche Orientierung und Berufswahl eingebunden in den Entwicklungsprozess und als Resultat eines Zusammenspiels von Reifungsprozessen (Super) und Lernerfahrungen (Krumboltz). Wenn es zur Entwicklungsaufgabe der beruflichen Orientierung und Berufswahl kommt, sei die Bildung eines ersten Selbstkonzepts, eines Umweltkonzepts und auch einer individuellen Methodik im Umgang mit Problemen und Heraus-

¹⁵⁷ Vgl. Borgen (1991); Hackett et al. (1991); Leong & Barak (2001); Osipow (1990); LentGreenhaus (1991); Savickas&Lent (1994); Bußhoff (1989).

¹⁵⁸ Krumboltz erklärt die Herausforderung einer gemeinsamen Theoriebildung mit seiner ‚MapMetaphor‘ (vgl. Krumboltz 1994, 9 ff.). Er vergleicht ‚map making‘ und Theoriebildung als Versuch, dem Leser ein großes Bild, eine Übersicht über ein bestimmtes Interessengebiet zu geben. Diese symbolischen Abbildungen der Realität können aufgrund der Komplexität und Vielfalt des abzubildenden Bereichs immer nur einzelne Aspekte fokussieren, um der Zielsetzung zu genügen (z.B. topographische oder geologische Karten, Wander-, Fahrrad- oder Autokarten). Sowohl Landkarten wie auch Theorien sind auf die Interessen der Nutzer abgestimmt. Um klare Informationen zu ermöglichen, vernachlässigen sie andere Details, die für die vorgegebene Zielsetzung nicht entscheidend sind. Für Krumboltz ergibt sich daraus, dass eine Theorie eine nicht akkurate Übereinfachung der Realität (*distorted, inaccurate over simplification of reality*) mit unvorhersehbarer Nützlichkeit ist. Daraus ergibt sich zwangsläufig für ihn die Notwendigkeit, in komplexen Untersuchungsbereichen einzelne Aspekte zu fokussieren, um für diese Aspekte zu hilfreichen Aussagen zu kommen. „A good theory is a simplified representation of some domain constructed so that users can ask questions about that domain with an increased probability of receiving valuable answers“ (Krumboltz 1994, 12).

¹⁵⁹ Osipow stellte in demselben Herausgeberband allerdings fest, dass die einflussreichsten Theorien zum Thema career development and occupational choice in wichtigen Aspekten übereinstimmen (vgl. Brown 2002, 11).

forderungen bereits vollzogen. Nach Bußhoff beeinflussen diese ersten Denk- und Verhaltensmuster den Umgang mit der Frage der Berufswahl und bilden die Grundlage für berufliche Erwartungen und Präferenzen sowie für die Art und Weise der Entscheidungsfindung, der Handlungsabsichten und entsprechender konkreter Umsetzungsstrategien. Kommt es zu einer Entscheidung hinsichtlich der Berufswahl, ist der Prozess abgeschlossen, kommt es nicht zu einer Entscheidung, wird der Orientierungsprozess wiederholt und es kommt zu neuen Lernerfahrungen. Bußhoff definiert Berufswahl als:

„[...] eine in eine lebenslange berufliche Entwicklung eingebundene und unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie in der Regel wiederholt sich einstellende interaktive Lern- und Entscheidungsphase, deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben.“ (Bußhoff 1989 58 f.)

Bußhoff kommt zu dem Schluss, dass ein entscheidungstheoretischer Ansatz das organisierende Prinzip einer umfassenden Theorie der Berufsberatung sein muss (vgl. Forßbohm 2010, 1). Eine Berufsberatung solle sich auf die ganze Person der BerufswählerInnen beziehen, die methodische Vorgehensweise müsse deshalb personenzentriert sein. Neben lernerfahrungs-, entwicklungs- und entscheidungsbezogenen Überlegungen sollten auch Elemente der Trait-Factor-Beratung und Verhaltensberatung integriert werden (vgl. Bußhoff 1989, 134 ff.). Zusammenfassend sei festzuhalten, dass das berufliche Handeln eines Menschen lebenslang bestimmt wird von seinen Lernerfahrungen, Generalisierungen und den daraus entwickelten Fähigkeiten“.

(1) Kommentar/Reflexion

Das Rahmenmodell von Bußhoff stellt eine erste überzeugende Annäherung an eine Zusammenführung relevanter Elemente traditioneller theoretischer Ansätze zur Erklärung von Berufswahl dar. Insbesondere die Schwerpunktsetzung der Personenzentrierung, die Einordnung als lebenslanger Prozess sowie das organisierende Prinzip und die zielgebende Rahmung einer Entscheidungsfindung überzeugen. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht fehlt allerdings ein für eine mittel- und langfristig zufriedenstellende Gestaltung der beruflichen Orientierung und Entscheidung maßgeblicher Aspekt. Hiermit ist eine aktive, kooperative und mitverantwortliche Einbeziehung der Orientierungsuchenden und ihres Expertenwissens um sich selbst gemeint. Damit verbunden ist die Förderung der Selbstreflexion und der Eigeninitiative. Gestaltet sich berufliche Orientierung vermehrt auf der Basis von Selbstreflexion, Selbstverantwortung und Eigeninitiative ist mit einer Weiterentwicklung der Gefühle des Selbstwerts, der Selbstwirksamkeit und der Motivation zu rechnen, die einen Prozess der beruflichen Orientierung vermehrt nachhaltig gestalten können.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung

Das schon Ende der 80er Jahre entwickelte Rahmenmodell von Bußhoff bewährt sich nach wie vor zur Orientierung für ein systemisch-konstruktivistisches Coachingmodell zur beruflichen Orientierung und Entscheidung. Auch im vorliegenden Modell werden neben lernerfahrungs-, entwicklungs- und entscheidungsbezogenen Überlegungen Elemente der kongruenzorientierten Beratung und konkrete handlungsorientierte Maßnahmen integriert. Angereichert wird diese Vorgehensweise durch umfassende selbst-reflexive Phasen im Rahmen der Re/De/Konstruktion, durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ressourcen des Symbolischen, des Imaginären und des Realen und die Fokussierung der Perspektiverweiterung in den Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteur. Die von Bußhoff extrahierten Elemente traditioneller Berufswahltheorien sind unter Berücksichtigung der für ein Coaching elementaren Aspekte der Beziehungsgestaltung und Relativität der Wirklichkeit durchaus handlungsrelevant.

4.8 Neuere Ansätze im Rahmen der Berufswahlforschung

In den vergangenen Jahrzehnten ist es einerseits zu vermehrten Versuchen gekommen, die traditionellen Theorien zu einem Modell zusammen zu fassen, andererseits zeigt sich auch eine inhaltliche Verlagerung dahingehend, dass zunehmend die Beforschung von Laufbahnberatung fokussiert wurde. So ist in der entsprechenden Diktion der Forschungsliteratur die Hinwendung zu dem Begriff ‚Career Counseling‘¹⁶⁰ statt des ursprünglichen ‚Vocational Choice‘ festzustellen, d.h., man will sich nicht mehr so sehr darauf konzentrieren, neue oder zusammenfassende Theorien zur Erklärung der Berufswahl zu entwickeln, sondern vermehrt das bestehende Wissen nutzen und in Richtung einer mehr anwendungsorientierten Theorie hinsichtlich Laufbahnberatung agieren.

Nachdem in Kapitel 4.4 schon auf die Entwicklung von Krumboltz Berufswahltheorie in Richtung eines eher auf die Beratung fokussierten Erklärungsansatzes, der ‚Happenstance Theory‘, erläutert wurde, sollen als weitere Beispiele im Folgenden die Ansätze von Zihlmann/Bußhoff und Savickas erläutert werden.¹⁶¹

¹⁶⁰ Vgl. Savickas (2011); vgl. Kapitel 2.1.1 dieser Arbeit: Die inhaltliche Entwicklung spiegelt sich in der Veränderung der Termini wieder: statt des Begriffs ‚vocational guidance‘ (wörtliche Übersetzung: berufliche (An-)Leitung, Führung) wird heute eher der Terminus ‚Career Counseling, Career Choice and Development‘ zur Bezeichnung des Themenbereichs Berufswahl, Berufs- und Laufbahnberatung benutzt.

¹⁶¹ Weitere Ansätze, die proteanische und kaleidoskopische Laufbahntheorien, gehen davon aus, dass Personen sich zunehmend selbstverantwortlich um ihre eigene Laufbahnentwicklung und Karriere kümmern müssen bzw. wollen. Eine proteanische Karriere wird beschrieben als durch persönliche Werte geleitet, selbstgesteuert und anpassungsfähig, bei einer kaleidoskopischen Laufbahn möchten die Personen ihre Laufbahn selbst bestimmen, sie arbeiten, um zu leben – nicht umgekehrt –

4.8.1 Theorie der Übergänge in der beruflichen Entwicklung: Zihlmann (2009) und Bußhoff (2009)

Berufliche Entwicklung ist, wie bereits hinreichend aufgezeigt (vgl. Super, Gottfredson), geprägt durch unterschiedliche altersentsprechende Entwicklungsphasen, aber auch zunehmend durch vielfältigen gesellschaftlichen Wandel. Im Verlauf beruflicher Entwicklung entstehen zwangsläufig immer wieder Person-Umwelt-Diskrepanzen, sei es durch persönliche Veränderungen oder Veränderungen in der gesellschaftlichen und insbesondere in der beruflichen Umwelt. Im Rahmen dieser Veränderungen werden Neuorientierungen nötig, es kommt zu Übergängen in Richtung neuer Lebens- und Berufsphasen. Für die postmoderne Arbeitswelt gilt, dass die Ära lebenslanger Entwürfe vorbei ist, dass die Berufs- und Arbeitswelt gekennzeichnet ist von zunehmender Komplexität und Veränderung. Den Beruf fürs Leben gibt es in vielen Fällen nicht mehr. Die Menschen müssen sich darauf einstellen, dass die berufliche Erstorientierung und Entscheidung zwar nach wie vor ein für die Karriereplanung bedeutsamer Schritt ist, dass es im weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung aber immer wieder zu neuen Weichenstellungen kommen wird. Neuorientierungen werden erforderlich. Für die berufliche Entwicklung hat Zihlmann (vgl. Zihlmann 2009, 5) folgende Übergänge herausgearbeitet:

- Übergang von der Schule ins Erwerbsleben
- Übergang im Zusammenhang mit Arbeitsplatzverlust
- Übergang bei der Beendigung der Familienphase und der Wiederaufnahme der Erwerbsarbeit
- Übergang bei freiwilligem Berufswechsel
- Übergang bei erzwungenem Berufswechsel
- Übergang vom Erwerbsleben in den sog. Ruhestand“.

Ein theoretisches Modell, in dem die Übergänge fokussiert werden, wurde von Bußhoff (2009) als Weiterentwicklung seines Rahmenmodells zur beruflichen Entwicklung konzipiert. Er bezieht sich hierbei auf Super, der bereits zu Beginn seiner Arbeit im Rahmen der Entwicklungsperioden von Übergängen (*transition*) gesprochen hat, ohne diese aber per se zu bearbeiten.

Für sein theoretisches Konzept des Übergangs definiert Bußhoff:

„[...]“, dass jemand sich in einem Übergang befindet, wenn er außergewöhnliche Unstimmigkeiten in seinem Verhältnis zur sozialen und physikalischen Umwelt erlebt und sich herausgefordert fühlt, diese durch Anpassungs- und Veränderungsleistungen zu reduzieren“ (Bußhoff 2009, 18).

und für kaleidoskopische Laufbahnmuster gilt, dass sie gekennzeichnet sind durch viele Einzelbereiche, sie sind dynamisch, vernetzt und individuell. Vgl ausführlich in Hirschi (2015).

Das Erleben solcher, einen Übergang einleitenden Unstimmigkeiten und Diskrepanzen, wird zwar als etwas subjektiv Empfundenes bewertet, es sind aber einem solchen Erleben auch objektiv feststellbare Rahmenbedingungen zuzuordnen.

Bußhoff hat die Kernaspekte der unterschiedlichen traditionellen Berufswahltheorien auf folgende berufliche Übergänge bezogen:

- Übergang unter dem Aspekt des Lernens
- Übergang unter dem Aspekt der Passung (Matching) von Person und Beruf
- Übergang unter dem Aspekt der Kompromissbildung
- Übergang unter dem Aspekt des Entscheidungsverhaltens
- Übergang unter dem Aspekt psychodynamischer Prozesse
- Übergang unter dem Aspekt der Entscheidungsrealisierung (vgl. Bußhoff 2009, 26–59).

Als hinreichend hilfreich stellt er vor

- den Trait & Factor-Ansatz nach Parsons
- den persönlichkeitsstypologischen Ansatz nach Holland
- den entwicklungstheoretischen Ansatz nach Super
- den konstruktivistischen Ansatz nach Savickas
- den Ansatz der beruflichen Entscheidungsfindung als sozialem Lernprozess nach Krumboltz
- den Ansatz der Arbeitsangepasstheit nach Dawis, Lofquist, Weis (1968)
- das Konzept der „proteischen Berufslaufbahn“ (protean career) nach T. Hall (1976)
- den Ansatz einer Laufbahnentscheidung als kognitivem Informationsprozess (vgl. beispielsweise ‚das integrative Modell‘ nach Ertelt & Schulz 2015, 245 ff.).

(1) Kommentar/Reflexion

Da sich die vorliegende Arbeit mit der beruflichen Erstorientierung beschäftigt, soll an dieser Stelle ausschließlich der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben (primärer Übergang)¹⁶² behandelt werden.¹⁶³ Am Beispiel der beruflichen Erstorientierung wird deutlich, dass von SchülerInnen erlebte Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Positionsbestimmung zwar subjektive Bewertungen ihres situativen Erlebens sind, diese aber objektiv dem Statuswechsel vom Schüler zum Nicht-Mehr-Schüler zuzuschreiben sind. Die während der Schulzeit gegeben Balance zwischen Person und Umwelt geht verloren und muss neu ausbalanciert werden.

¹⁶² Ausführungen zu Übergängen in der beruflichen Entwicklung vgl. Bußhoff (2009, 9 ff.).

¹⁶³ Die Überlegungen von Zihlmann und Bußhoff erinnern an die in Kapitel 2.2 dieser Arbeit ausgeführten Ideen von Havighurst.

Über eine lange Lebensphase waren die Identität und das Selbstkonzept über die Rollen der SchülerInnen als Lernende in der Schule und als Kind in der Herkunftsfamilie – so die idealtypische Annahme – inklusive der entsprechenden Erwartungen, Rechte und Pflichten eindeutig geregelt. Dies ändert sich zum Ende der Schulzeit. Vorgegebene Strukturen lösen sich auf, Rollen werden verändert. Die SchülerInnen sind nicht mehr SchülerInnen, aber auch noch keine Erwachsenen. Das kann zu einer ersten bewusst erlebten Identitätskrise führen. Die angehenden SchulabgängerInnen werden mit einem bisher nicht erfahrenen und oft nicht erlernten Maß an Selbstverantwortung und Selbstbestimmung konfrontiert. Es gilt, eine neue Person-Umwelt-Balance zu entwerfen und zu verwirklichen, die sowohl als Anpassung an die Veränderungen der Umwelt, aber auch als Prozess eines neuen veränderten Selbstverständnisses der Person vollzogen werden kann. Übergänge können dementsprechend mit Identitätskrisen verbunden sein. Wenn wir mit Erikson Identität verstehen als das in Veränderungen sich durchhaltende Erleben der eigenen Kohärenz (vgl. Erikson 1973), gehen Übergänge einher, mit einer Überprüfung ggf. Erhaltung oder auch Veränderung, Anpassung und Neugestaltung der eigenen Identität (*Identitätsbewährung*). Das bedeutet in vielen Fällen eine Verunsicherung, der Verlust der Balance oft als Bedrohung und nicht als Chance erlebt. Hier kann das Coaching zur beruflichen Erstorientierung ansetzen und die SchülerInnen in dieser Phase der Verunsicherung wahrnehmen und unterstützen.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung

Die schon bei Havighurst angeregte Fokussierung der besonderen Herausforderungen in Übergangsphasen ist in einem gewissen Maß durchaus bei einem Coaching zur beruflichen Erstorientierung zu übernehmen. Es ist aber zu bedenken, dass ein Coaching zur beruflichen Erstorientierung – insbesondere ein Coachingangebot im schulischen Kontext – weder den Anspruch hat, Identitätskrisen therapeutisch aufzufangen noch eine umfassende Neuorientierung zu begleiten. Das Coaching will die SchulabgängerInnen in dieser durch Disbalancen geprägten Phase des Übergangs stärken und ihnen Mut machen, ihre berufliche Erstorientierung anregen und unterstützen und damit die Ausbildungs- und Berufswahl vorbereiten. Das Coaching ist ein guter Ort, um die Herausforderungen eines solchen Übergangs gemeinsam mit den SchülerInnen wertzuschätzen und in dieser Phase gemeinsam ihre Ressourcen zu entdecken und Lösungen zu erkunden und zu finden.

4.8.2 Konstruktivistische Laufbahntheorie (auch im Sinne eines ‚Life-Designing‘): Savickas (2002 und 2011)

Wie schon ausgeführt entstand im Rahmen der Berufswahlforschung ein neuer Arbeitsschwerpunkt, der den Fokus von der Erforschung der Berufswahl in Richtung der Erforschung der Laufbahnberatung verlagerte. In diesem Bereich haben in den letzten beiden Dekaden konstruktivistische Ansätze zunehmend an Bedeutung gewonnen. Stellvertretend sei hier auf Mark L. Savickas verwiesen, der die Problematik der beruflichen Erstorientierung in der postmodernen Arbeitswelt wie folgt skizziert (vgl. Savickas 2011):

- Arbeit heute: Menschen fühlen sich ängstlich und unsicher, während im 20. Jahrhundert eher stabile Arbeitsverhältnisse vorherrschten
- Globalisierung verändert die Arten zu arbeiten und die Arten zu leben
- Flexible Arbeit, fluide Organisationen begünstigen das Erleben von negativem Stress (vgl. Kalleberg 2009)
- Verunsicherung bei der Planung der Zukunft, bei der Formung der Identität, bei der Stabilität von Beziehungen
- Neue Fragestellung: Wie können Menschen einen mehrfachen Job-Wechsel durchlaufen, ohne ihre soziale Identität und das Gefühl des ‚Selbst‘ zu verlieren?
- Das im Rahmen der digitalen Revolution vermehrt auftretende „Dejobbing“ oder „jobless work“ (ebenda, 3), machen langfristige Beschäftigungen zu Kurzzeitjobs.
- Es wird immer schwerer, Karrieren mithilfe von Theorien zu verstehen, die Stabilität hervorheben und nicht Mobilität.
- Der neue Arbeitsmarkt macht es nötig, Karriere nicht als lebenslanges Commitment zu verstehen, sondern als Verkaufen von Diensten und Fähigkeiten an Menschen, die Projekte vollenden möchten.
- Career counseling muss bei der Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen helfen.
- „Rather than develop a career within a stable organization, the digital revolution requires that individuals manage their own careers.” (ebenda, 5). Das führt zu einem Wechsel der Verantwortung von der Organisation zum Individuum.
- “Practitioners apply career construction theory when they perform career counseling to (a) construct career through small stories, (b) deconstruct and reconstruct the small stories into a large story, and (c) coconstruct the next episode in the story.” (ebenda, 5)

Savickas ordnet sich dem entwicklungsfokussierten Ansatz zu. Hier sieht er die Möglichkeit, aus beruflichen Biographien und deren Erzählungen Schemata und Muster

herauszuarbeiten. Diese Bedeutungsmuster können von Individuen genutzt werden, ihre beruflichen Selbst-Konzepte in die Konzeptionierung möglicher Arbeitsrollen mit einzubeziehen und diese weiterzuentwickeln in Richtung von mehr Kongruenz von Selbst-Konzept und beruflicher Identität. Diese personenzentrierte Arbeitsweise erlaubt es den BeraterInnen, die Prozesse zu erkennen, in denen die beruflichen Laufbahnen im Verlauf des Lebens konstruiert und entwickelt werden. Savickas verweist auf Crites (1996) und unterscheidet mit ihm *occupational information* und *vocational choice*. Entsprechend konstruktivistischen Denkens wird berufliche Entwicklung nicht im Sinne eines Stimulus-Response (S-R) Paradigmas verstanden, sondern als Response-Response (R-R) Paradigma. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht die Frage, wie der Einzelne subjektiv in seiner individuellen Konstruktion seiner beruflichen Identität auf vorhergehende Erfahrungen und Entwicklungen reagiert, wieder neue Erfahrungen sammelt und seine Konstruktionen re- und dekonstruiert. Zentraler Fokus sind die individuellen Verhaltensmuster und Verhaltensveränderungen während individueller Laufbahnentwicklungen.

Savickas (vgl. 2002, 149) stellt im Vorwort zu seiner konstruktivistischen Laufbahnthorie fest, dass berufliches Verhalten ein Forschungsfeld umfasst, das zu groß und zu weit ist, um von einem theoretischen Ansatz erfasst zu werden. Er unterscheidet zwei theoretische Hauptbereiche: zum einen den, der die individuellen Unterschiede und das berufliche Verhalten und zum anderen den, der die individuelle Entwicklung der beruflichen Identität fokussiert. In beiden Bereichen gibt es wiederum unterschiedlich differenzierte theoretische Ansätze, wobei er als Pionier für den ersten Bereich Parsons (1909) und die Trait-Faktor-Theorien nennt und für den 2. Bereich Super (1963a, 1963b) und seine Entwicklungsphasen- oder Stufenmodelle.

Savickas versteht seine konstruktivistische Theorie als Erweiterung von Supers Theorie der beruflichen Entwicklung und bezieht sich auf Supers Vorschlag, dass „*self-concept theory might better be called personal construct theory*“ (Super 1984, 207 zitiert in Savickas 2002, 154), da es bei den Selbstkonzepten immer um individuelle Konstruktionen von Realitätsrepräsentationen geht. Darüber hinaus besteht die Erweiterung seines Ansatzes gegenüber Super in einem Perspektivwechsel von einer „*organismic worldview to a contextualist worldview*“ (ebenda). Berufliche Entwicklung entsteht in der aktiven Interaktion mit der Umwelt. Die Idee der eher passiven, akzeptierenden Annahme und Aufrechterhaltung beruflicher Entwicklung wird ersetzt durch eine aktive, mitgestaltende Haltung in der Konstruktion beruflicher Entwicklung. In seinem entwicklungsfokussierten konstruktivistischen Ansatz sieht Savickas die Möglichkeit, aus beruflichen Biographien und deren Erzählungen Schemata und Muster herauszuarbeiten. Die Klärung solcher Muster unterstützt die Individuen bei der Einbeziehung ihrer beruflichen Selbst-Konzepte in die Konzeptionierung möglicher Arbeitsrollen. So wird eine Kongruenz von Selbst-Konzept und beruflicher Identität befördert. Die personenzentrierte Arbeitsweise erlaubt es den BeraterInnen und den Coachees, gemeinsam die Prozesse zu erkennen, in denen die individuellen beruf-

lichen Laufbahnen im Verlauf des Lebens entwickelt werden (vgl. Developmental Tasks, Savickas 2002, 166 ff.).

Die konstruktivistische Theorie beruflicher Entwicklung geht davon aus, dass sich berufliche Karrieren nicht ergeben, sondern konstruiert werden. Savickas formuliert 16 Merksätze zu seiner konstruktivistischen Laufbahntheorie:

- „1) Gesellschaftliche und institutionelle Strukturen formen den individuellen Lebenslauf durch soziale Rollenanforderungen.
- 2) Die Berufsrolle ist für die Persönlichkeitsprägung der meisten Menschen von zentraler Bedeutung.
- 3) Das individuelle berufliche Verhaltensmuster (Statusaspiration, Tätigkeitsdauer, Mobilität) wird bestimmt durch den sozioökonomischen Status der Eltern, die Bildung, die Begabungen, das Selbstkonzept und Nutzung der gebotenen Möglichkeiten.
- 4) Die Menschen unterscheiden sich in ihren berufsbezogenen Charakteristika, ihren Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstkonzepten.
- 5) Jeder Beruf verlangt spezifische Charakteristika, allerdings mit genügend individuellen Entfaltungsmöglichkeiten.
- 6) Die Menschen eignen sich für eine Vielzahl von Berufen.
- 7) Berufserfolg hängt ab vom Ausmaß, in dem der Einzelne adäquate Entfaltungsmöglichkeiten für seine wichtigsten berufsbezogenen Charakterzüge findet.
- 8) Die Berufszufriedenheit ist proportional zum Ausmaß, in dem das tätigkeitsbezogene Selbstkonzept umgesetzt werden kann.
- 9) Der Prozess der Laufbahn-Konstruktion besteht im Wesentlichen aus der Entwicklung und Umsetzung des beruflichen Selbstkonzepts in den Berufsrollen. Das Selbstkonzept entwickelt sich durch Interaktion der Begabungen, physischen Bedingungen, Möglichkeiten zur Beobachtung und Ausübung verschiedener Rollen sowie dem Ausmaß, in dem die Ergebnisse dieses Rollenverhaltens die Zustimmung wichtiger Bezugspersonen finden.
- 10) Obgleich sich das berufliche Selbstkonzept zunehmend festigt, unterliegt es – ebenso wie die beruflichen Präferenzen – im Zeitablauf Änderungen, je nach den Erfahrungen in den verschiedenen Lebenskontexten.
- 11) Der Prozess des beruflichen Wandels lässt sich charakterisieren mit dem Maxizyklus der Lebensphasen: Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung, Rückzug.
- 12) Der Minizyklus aus Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung, Rückzug vollzieht sich beim Übergang von einer beruflichen Lebensphase in die nächste.
- 13) Berufsreife ist ein psycho-soziales Konstrukt zur Charakterisierung des individuellen beruflichen Entwicklungsstandes auf dem Kontinuum der

beruflichen Lebensstufen.

- 14) Berufliche Anpassungsfähigkeit ist ein psychologisches Konstrukt zur Charakterisierung der individuellen Bereitschaft und Fähigkeit zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger beruflicher Entwicklungsaufgaben.
- 15) Die Laufbahn-Konstruktion wird ausgelöst durch berufliche Entwicklungsaufgaben und bestimmt durch die Antworten auf diese Aufgaben.
- 16) Die Laufbahn-Konstruktion kann in jeder Lebensphase durch geeignete Darstellung der Entwicklungsaufgaben, Übungen zur Stärkung der Anpassungsfähigkeit und Hilfen bei der Bewertung der Selbst-Konzepte gefördert werden“ (Ertelt 2011, 27 ff.).¹⁶⁴

Als maßgebliche Rahmenbedingungen für die berufliche Entwicklung kennzeichnet Savickas gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, die den Klienten durch ihre sozialen Rollenanforderungen formen, wobei die Berufsrolle für die Persönlichkeitsprägung der meisten Menschen von zentraler Bedeutung ist. Berufliche Verhaltensmuster werden geprägt vom sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie, der Bildung des Klienten, seiner Begabungen, seines Selbstkonzepts und der Nutzung der gebotenen Möglichkeiten.

Savickas und Guichard haben auf der Basis dieser Überlegungen das Konzept des ‚Life designing‘ entwickelt (vgl. Savickas et al, 2009; Guichard 2005). Berufliche Identität wird beschrieben als ein komplexer dynamischer Vorgang der gegenseitigen Anpassung von Individuum und seinem Ökosystem (Umwelten). Berufliche Identität formt sich durch Selbstorganisation der vielfältigen Erfahrungen im täglichen Leben. Aufgrund der zunehmenden Differenzierung der Arbeits- und Berufswelten sollte berufliche Beratung sich weniger auf Detailinformationen mit zunehmenden Halbwertszeiten konzentrieren, sondern unter Berücksichtigung der Entscheidungsheuristiken der Ratsuchenden die Vermittlung von Informationsstrategien fokussieren – weg von Kausalmodellen hin zu interaktiven Strategien der Problemlösung. Die Beratungsprozesse sind anzukoppeln an die sprachlichen und persönlichen Bezugssysteme der Coachees und an die sich permanent verändernden und weiterentwickelnden Rekonstruktionen der KlientInnen in ihrer subjektiven und komplexen Realität. Ich möchte Ertelt zustimmen, wenn er fordert: „Stärker als in der Vergangenheit müssen die Evaluationsverfahren für die Wirksamkeit der Beratung den komplexen Bedingungen angepasst werden. Hierzu sind verstärkt multivariate und prozess orientierte Methoden einzusetzen. Die Hauptkritik richtet sich gegenwärtig auf den Mangel an empirisch abgesicherten Studien zur Effizienz der Berufsberatung“ (Ertelt 2011, 30).

Rahmenbedingungen einer ‚Life-designing‘ Beratung nach Savickas sind ein holistischer Ansatz, der (1) die Selbst-Konstruktion in allen Rollenbezügen berück-

¹⁶⁴ Im Original bei Savickas (2002, 154 ff.). Die Merksätze erinnern in weitesten Teilen an die ursprünglich zehn (1953), später zwölf (1957) und schließlich 14 (1960/1967) Grundthesen von Super (vgl. Anhang 1 dieser Arbeit).

sichtigt, nicht nur in der Berufsrolle (Coaching unter Berücksichtigung der ganzen Persönlichkeit), (2) des gesamten Lebensumfelds der KlientInnen (contextual) mit einbezieht und (3) durch Aufarbeitung der bisherigen Lebensgeschichte der KlientInnen auch einen präventiven Charakter hat. Ziele einer ‚Life-designing‘ Beratung nach Savickas (vgl. Ertelt 2011, 32) sind 1. die Stärkung der Anpassungsfähigkeit der KlientInnen an die wechselnden Entwicklungserfordernisse (Adaptility), 2. Bezug auf die bisherige und gegenwärtige Biographie und Selbst-Konstruktion des Klienten (Narratability), 3. Stärkung der Eigenaktivität des Klienten, in Bezug auf die Entwicklung neuer Dimensionen der Persönlichkeit, z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Activity) und 4. Bewusstmachung der individuellen Gestaltungsvorgänge und Entscheidungen im Leben der KlientInnen, damit diese Zusammenhänge für künftige Selbst-Konstruktionen nutzbar werden (Intentionality) (vgl. Ertelt 2011, 31 f.). Man könnte hier noch den Begriff der Employability ergänzen. Damit ist die Integrierbarkeit in den Arbeitsprozess zum beiderseitigen Nutzen gemeint. Savickas hat auf dieser Basis ein konkretes Beratungsmodell in 6 Schritten als Handlungsempfehlung entwickelt:

- „Schritt 1: Klient und Berater definieren gemeinsam das Problem und identifizieren die Zielerwartungen des Klienten an die Beratung (Auftragsklärung).
- Schritt 2: Klient und Berater erforschen, wie der Klient sich wahrnimmt und in Bezug auf seine wesentlichen Rollenanforderungen verhält.
- Schritt 3: Vornehmlich durch narrative Methoden werden dem Klienten Neubestimmungen wichtiger Lebensbezüge ermöglicht und Perspektiven herauskristallisiert.
- Schritt 4: Das aktuelle Problem wird in Bezug gesetzt zu den neuen Perspektiven. Gelingen ist dieser Schritt, wenn dem Klienten eine Synthese zwischen Altem und antizipiertem Neuen gelingt.
- Schritt 5: Ausarbeitung eines Handlungsplans und Einleitung konkreter Schritte, unter Berücksichtigung der Umweltbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten des Klienten.
- Schritt 6: Nachgehende Betreuung („Follow-up“) in Bezug auf kurzfristige und längerfristige Ergebnisse des Umsetzungsprozesses“ (Ertelt 2011, 33).

(1) Kommentar/Reflexion

Der bei Savickas zentrale Gedanke der Konstruktion eines beruflichen Selbstkonzepts erinnert in weiten Zügen an die Idee des ‚Selbstkonzepts‘ bei Super. Auch bei Savickas gelten Supers Annahmen, dass die Menschen sich in ihren berufsbezogenen Profilen unterscheiden, dass für jeden beruflichen Arbeitsbereich spezifische Anforderungsprofile bestehen und dass die meisten Menschen sich für eine Vielzahl von beruflichen Arbeitsbereichen eignen. Berufliche Zufriedenheit und beruflicher Erfolg korrelieren mit der Übereinstimmung des tätigkeitsbezogenen Selbstkonzepts und dem Anforderungsprofil der Tätigkeit. Super spricht von Laufbahnentwicklung, Savickas von Laufbahn-Konstruktion. Beide konstatieren, dass der berufliche Weg aus der Umset-

zung/Transformation des Selbstkonzepts in berufliche Rollen besteht und dass sich dieses Selbstkonzept durch Interaktion mit den verschiedenen Umwelten formt. Savickas betont hier explizit die Komponente der Beeinflussung des Ausmaßes dieser Formung durch die Art der Zustimmung wichtiger Bezugspersonen. Savickas geht davon aus, dass sich das berufliche Selbstkonzept und die damit verbundenen beruflichen Präferenzen im Laufe des Lebens zwar einerseits zunehmend festigt, dass es sich aber andererseits bei Veränderungen in verschiedenen Lebenskontexten auch immer wieder verändern kann. Savickas vergleicht den Prozess beruflicher Laufbahn-Konstruktion mit dem Maxizyklus der Lebensphasen, bestehend aus Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Rückzug, wobei sich dieser Zyklus auch immer wieder im Kleinen bei jedem Übergang von einer beruflichen Phase in eine andere vollzieht/konstituiert. Super hat das psychosoziale Konstrukt der Berufswahlreife geprägt, mit dem der individuelle Entwicklungsstand im Kontinuum des o.g. Zyklus aufgezeigt wird. Berufswahlreife wird definiert als Kompetenz, normierte berufliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Unter beruflicher Anpassungsfähigkeit versteht Savickas in diesem Zusammenhang, die Bereitschaft der KlientInnen, diese beruflichen Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten. Die Laufbahn-Konstruktion ist das Ergebnis der individuellen Beantwortung der Entwicklungsaufgaben in Bezug auf spezifische Arbeitsbereiche und Positionen.¹⁶⁵ Die Art und Weise der Beantwortung und Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben und die (Weiter) Entwicklung des Selbst-Konzepts kann durch beraterische Unterstützung differenziert und gestärkt werden.

(2) Transfermöglichkeiten und Handlungsrelevanz für ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung:

In Savickas konstruktivistischer Laufbahntheorie findet das vorliegende Coachingmodell zur beruflichen Orientierung - neben der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik von Reich (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit) – eine zusätzliche gedankliche Heimat. Savickas Überlegungen lassen sich ausnahmslos auf die Arbeit mit den SchulabgängerInnen transferieren und sind handlungsrelevant. Das vorliegende Coachingmodell fokussiert allerdings darüber hinaus die Wirkmächtigkeit der Beobachterperspektive und beschäftigt sich bei der Beratungsarbeit auch intensiv mit dem »Dreiklang« der Handlungsebenen Beobachter/Teilnehmer/Akteur und den Zugängen des Symbolischen/Imaginären/Realen. Diese zusätzlichen Aspekte verkörpern eine signifikante Erweiterung im Rahmen einer Laufbahnberatung.

¹⁶⁵ Vgl. auch: Hirschi (2006) zur Berufswahlreife als Berufswahlbereitschaft und Hirschi (2009): Was macht Jugendliche fit für die Berufswahl?

Teil II: Konzeptentwicklung – Auf dem Weg zu einem systemisch-konstruktivistischen Coaching-Modell

5 Systemisches Coaching – ein Beratungsformat zur Konstruktion beruflicher Erstorientierung und Entscheidung als Einzel- und als Gruppencoaching

Nachdem im Kapitel 3 die systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik als geeignete theoretische Rahmung für das vorliegende Coachingkonzept zur beruflichen Erstorientierung konstruiert und in Kapitel 4 mit anderen Ansätzen verglichen wurde, soll im folgenden Kapitel als praxisorientierte Anwendung für diesen Arbeitsbereich das Beratungsformat ‚Systemisches Coaching‘ begründet werden. Hierbei wird immer wieder die Nähe und Aufeinanderbezogenheit der theoretischen Überlegungen systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und Didaktik mit dem Anwendungsbereich ‚Systemisches Coaching‘ deutlich.

Nach einigen Bemerkungen zur Entwicklung des Coachings als Beratungsformat und zu speziellen Aspekten des ‚Systemischen Denkens und Handelns‘ als Bezugssystem und Rahmung sowie deren Anwendungsmöglichkeiten in der praktischen Coachingarbeit werden Orientierungspunkte für ein systemisches Coaching zur beruflichen Orientierung und Entscheidung entwickelt, die sich sowohl auf ein Einzel- wie auch auf ein Gruppencoaching beziehen. Auch hinsichtlich dieser Orientierungspunkte wird der Bezug zur praktischen Coachingarbeit hergestellt. Nach der anschließenden Erläuterung weiterer auf ein Gruppencoaching im schulischen Kontext bezogener Orientierungspunkte, wird zur Vervollständigung dieses Kapitels über ‚Systemisches Coaching‘ auf die Rolle der Coaches im Coachingprozess eingegangen.¹⁶⁶

5.1 Coaching – was ist das?

Coaching ist im allgemeinsten Sinne als Beratungsformat zu verstehen: es handelt sich um eine „[...] professionelle Intervention in unterschiedlichen theoretischen Bezügen, methodischen Konzepten, Settings, Institutionen und Feldern“ (Engel et al 2007, 34). Der Begriff Coaching entwickelte sich zunächst im Sport und stand hier für die Intention, bei SportlerInnen durch professionelle Begleitung Leistungssteigerungen zu erreichen.

John Whitmore, den man wohl als einen Pionier der Coachingszene bezeichnen kann, hat mit seinem Buch „Coaching für die Praxis“ (Whitmore 2011) einen Klassiker diesbezüglicher Literatur geschaffen. Insbesondere das von ihm beschriebene GROW Modell (goals, reality, options, will) hat sich bis heute als nützlicher Wegweiser in der Coachingpraxis bewährt. Whitmore beschreibt Coaching als eine besondere

¹⁶⁶ Die miteinander verbundene Form der Darstellung von Forschung, Theorie und praktischer Umsetzung systemischer Arbeit erfolgt in Anlehnung an Schiepeks Ausführungen zur ‚Einheit von systemischer Forschung, Diagnostik und Therapie als synergetische Perspektive‘ (vgl. Schiepek 2014, 528).

Art zu managen, Menschen zu behandeln, zu denken und zu leben und eben nicht als eine Art Technik, die man in bestimmten Situationen anwendet (vgl. Whitmore 2011). Besonders insofern, als dass der professionell Tätige selbst immer wieder hilfreiche neue Ideen zu der von ihm praktizierten Art und Weise entwickeln sollte, KlientInnen darin zu unterstützen, rollenbezogenes Wissen über sich selbst zu erlangen und neue Perspektiven zu den aufgeworfenen Fragestellungen zu erzeugen. Der Coach sollte sich sowohl als Experte bzgl. des didaktischen Vorgehens als auch der Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Coachee¹⁶⁷ verpflichtet fühlen. Die von Whitmore beschriebene ‚Art des Denkens‘ bzw. ‚Art des Lebens‘ könnte man dabei auch interpretieren als Beschreibung einer doppelten Bewusstheit i.S. professioneller Präsenz als Coach: die Bewusstheit der Unterschiedlichkeit in den jeweiligen Rollen als Coach und als Coachee und die Bewusstheit der Gleichheit im gemeinsamen Mensch-Sein.

Der DBVC (Deutscher Bundesverband Coaching e.V.) definiert Coaching 2012 in seinen Leitlinien als „eine professionelle Beratung und Begleitung von Personen mit Führungs- und Steuerungsfunktionen“ (DBVC 2012, 20). Als Anwendungsbereiche benennt Wolff:

„[...] Schwellensituationen. Damit sind die Übergangsphasen gemeint, in denen – sei es von „innen“ getrieben oder durch äußeren Druck veranlasst - die vertrauten Denk- und Verhaltensroutinen an neue Verhältnisse angepasst werden müssen oder persönliche bzw. unternehmerische Entscheidungen zu treffen sind, deren Tragweite und Risiken noch ungewiss sind“ (Wolff ebenda, 22).

Die hier formulierte Grundidee zum Beratungsformat Coaching ist, Menschen in beruflichen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen und in Phasen besonderer Herausforderungen dabei zu unterstützen, eigene Lösungen zu entwickeln. Nach Wolff ist die Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung und die selbstgesteuerte Erweiterung bzw. Verbesserung der Möglichkeiten der KlientInnen bezüglich Wahrnehmung, Erleben und Verhalten ein grundlegendes Merkmal des professionellen Coachings. Dementsprechend sind drei definitorische Schwerpunkte zu formulieren: Coaching ist (1) Beratung, Begleitung und Betreuung, Coaching ist (2) eine Maßnahme zur Steigerung der Leistung und/oder der individuellen Zufriedenheit und Coaching ist (3) eine Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen und/oder Defiziten.

Coaching als eine professionelle Beratung und Begleitung von Menschen in beruflichen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen lässt sich von anderen Beratungsformaten durchaus nützlich abgrenzen (vgl. DBVC 2012, 26 ff.). Einige mögliche Leitunterscheidungen zeigt die Abbildung 6.

¹⁶⁷ Es hat sich in diesem Arbeitsbereich durchgesetzt, die BeraterInnen im Coaching als Coach und die KlientInnen als Coachees zu bezeichnen.

Abbildung 6: Abgrenzung Coaching vs. andere Beratungsangebote

Coaching ist ...	Coaching ist nicht ...
verbindende Arbeit der Berufswelt der Coachees mit den Aspekten ihrer Persönlichkeit	rein fachliche Beratung
Bedarfs- und zielorientierte, situativ ausgerichtete Begleitung	psychotherapeutische Arbeit
Arbeit auf Augenhöhe (geteiltes Expertentum), gleichberechtigt ablaufend	Führung hin auf ein von außen vorgegebenes Arbeitsziel
Unterstützung von Weiterentwicklung	On-the-job Training

Im Zuge der zunehmenden Verbreitung systemisch-konstruktivistischen Denkens und Handelns findet man heute auch im Bereich Coaching vermehrt den Ansatz des ‚Systemischen Coaching‘. Zur Verdeutlichung dieses Ansatzes sollen zunächst die Besonderheiten systemischen Denkens und Handelns erläutert werden.

5.2 Systemisches Denken und Handeln als Hintergrundfolie für systemisches Coaching

Als ‚systemisch‘ werden heute Denkmodelle verstanden, die für ein besonderes – insbesondere in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickeltes – Verständnis der Aufeinanderbezogenheit von Mensch und Umwelt stehen. Nicht mehr ein vorrangig analytisches Vorgehen, sondern vielmehr eine Fokussierung der Komplexität der Systeme und ihrer Interdependenzen bestimmt das Denken (vgl. Ludewig 2005, 7). Dieser Paradigmenwechsel wird beispielsweise deutlich in der erkenntnistheoretische Fokussierung der Beobachterabhängigkeit von Wirklichkeit. So beschreibt Maturana ein System als etwas, das dem Beobachter nicht präsentiert, sondern von ihm erkannt wird (vgl. Maturana 1982, 175). Damit ist jegliche Beschreibung einer ‚erkannten‘ Wirklichkeit die Beschreibung eines Beobachters, der selbst als Teil eines sozialen Systems komplexen Einflüssen unterliegt und in diesem seine Ideen und sein Verhalten hervorbringt.¹⁶⁸

Systeme werden erst durch die Beobachtung der Beobachter konstruiert und konstituiert. Jegliches Denken und Handeln wird demnach beeinflusst von der Erkenntnis, dass Wirklichkeit nicht losgelöst gesehen werden kann von ihrem Beobachter. Der Beobachter fällt die Entscheidung darüber, wie er die Komplexität aufteilt und

¹⁶⁸ Vgl. Reich (1998a); vgl. Kapitel 3.1 und 3.5 dieser Arbeit.

letztlich reduziert, um Handlungsstrategien abzuleiten.¹⁶⁹ Die systemische Beratung geht davon aus, dass Interaktionsabläufe wesentlich von der Interpretation durch den Beobachter der vorangegangenen Kommunikationen und der daraus entstandenen Beziehungen bestimmt werden. Dabei spielt nicht nur die Interpretation der eigenen Beziehungen zu den anderen Mitgliedern eine Rolle, sondern auch die Sichtweise der Beziehungen der anderen untereinander.¹⁷⁰

Die Übertragung des eigentlich aus der Biologie stammenden Begriffs der Autopoiese – Selbstschöpfungsprozesse – auf soziale Systeme ist ebenfalls von Bedeutung für systemisches Denken und Handeln.¹⁷¹ Simon fasst zusammen, dass autopoietische Systeme selbstbezogen und innengesteuert sind und sich immer entsprechend ihrer aktuellen internen Strukturen und Prozesse verhalten. Er erkennt darin durchaus eine Autonomie, die aber immer begrenzt wird von den Systemumwelten. Das, was in den Systemumwelten geschieht, beeinflusst das Verhalten von Systemen nicht ursächlich im linear-kausalen Sinn, sondern vielmehr als Auslöser für jeweils individuell innen-gesteuerte Verhaltensweisen der Systeme (vgl. Simon 2006, 53). Lebende Systeme können sehr wohl Umweltinformationen aufnehmen (hören, verarbeiten), aber sie sind nur bedingt beeinflussbar, formbar, instruierbar durch diese. Die Außenwelt wird nur soweit zur relevanten Umwelt (und von dort kommende Informationen werden nur soweit zu relevanten Informationen), wie es ihr gelingt, im System Eigenzustände anzustoßen und zu »verstören« (vgl. Schlippe, v./Schweitzer 2002). Das Verständnis von lebenden und sozialen Systemen als autopoietische Systeme, die Akzeptanz der Nicht-Instruierbarkeit (vgl. Kapitel 5.3 dieser Arbeit) und die Beobachterabhängigkeit (vgl. Kapitel 3.1 dieser Arbeit) jeglicher Wahrnehmung der Wirklichkeit sind von zentraler Bedeutung für systemisch-konstruktivistisches Denken und Handeln.

An dieser Stelle seien einige zentrale Annahmen für das systemische Arbeiten zusammengefasst (vgl. Schlippe v./Schweitzer 2010, 7 f.), die für die praktische Coachingarbeit ideenstiftend und handlungsleitend sind:

- Ein Problem wird als Geschehen verstanden, an dem viele verschiedene miteinander agierende Menschen und Umwelten beteiligt sind. Probleme können als komplexe Kommunikationsprozesse und Lösungsversuche gesehen werden, nicht nur zwischen den Menschen, sondern auch unter Einbeziehung des Kontextes – sie werden nicht als ‚Merkmal‘ der Person identifiziert. Es wird nicht von Eigenschaften der Person gesprochen, sondern es

¹⁶⁹ In Bezug auf systemisches Denken und Handeln prägte Stierlin den Begriff einer komplexitätserhaltenden Komplexitätsreduktion (vgl. Stierlin 1983, 371).

¹⁷⁰ Wenn sich etwa zwei Teammitglieder flüsternd auf dem Flur unterhalten, kann die Reaktion eines dritten Teammitglieds sehr unterschiedlich aussehen, je nachdem, ob es die Interaktion der anderen beiden als Flirt oder aber als Bündnis gegen ihn selbst wahrnimmt. Missverständnisse können in solchen Situationen häufig dadurch vermieden werden, dass Interpretationen der Kommunikationssituation ausgetauscht werden, indem über die Kommunikation kommuniziert wird.

¹⁷¹ Reich vermeidet den Begriff Autopoiese, da er nach seiner Meinung zu sehr eine Kulturvergessenheit suggeriert (vgl. Reich 2009).

werden Unterschiede beschrieben: ‚in Relation zu ...‘. Mit dem Beschreiben von ‚Problemen‘ werden Unterschiede erzeugt, die Informationen liefern.¹⁷²

- Die ‚Wirklichkeit‘ der Person wird als Ergebnis sozialer Konstruktionen verstanden, die durch Kommunikation der beteiligten Menschen entsteht und durch die Geschichten, die von den verschiedenen Menschen in den unterschiedlichen Beziehungssystemen zu dieser Person erzählt werden. Systemische Beratung unterstützt Menschen darin, diese Kommunikationsmuster zu erkennen und Verantwortung für die Erzählung eigener Geschichten zu übernehmen. Die Möglichkeit eigener individueller Wirklichkeitskonstruktion, d.h., das Neuerzählen eigener Geschichten ermöglicht eine Erweiterung der Perspektiven, der Wahlmöglichkeiten und der Handlungsoptionen. Realität ist das Ergebnis eines konstruktiven Prozesses und immer an die Wechselwirkung zwischen einem erfahrenen System und einem zu erfahrenden System gekoppelt. „Systeme erkennen Systeme“ (vgl. Schiepek 1991).
- Der Beobachter ist Teil des Systems – demnach ist davon auszugehen, dass es keine objektiven Beobachtungen und Wahrnehmungen geben kann. Aussagen über KlientInnen/Coachees (z.B. Diagnosen) sind (auch) Aussagen über die BeraterInnen und ihre Ordnungssysteme (auch Tests gehören dazu). ‚Wahrheiten‘ sind subjektiv und eher Ausdruck eines Konsenses. Sie sind demnach eher als Ideen anzusehen und als Wirklichkeitskonstruktionen.
- Systeme organisieren sich innerhalb ihrer Grenzen aus ihren Strukturelementen und den Beziehungen untereinander selbst und sind nicht von außen im Sinne einer eindimensionalen Logik instruierbar. Menschen sind keine trivialen Maschinen. Ankopplungen und Verstörungen können zur erneuten Selbstorganisation führen (Autopoiese von Systemen). Veränderung geschieht unvorhersehbar und ist Ergebnis eines selbstreferentiellen, selbstorganisierten Prozesses innerhalb eines lebenden Systems. Instruktive Interaktion ist demzufolge nicht bzw. nur sehr eingeschränkt möglich. Systemische Arbeit zielt nicht auf Verhaltenssteuerung, sondern auf eine Förderung von Rahmenbedingungen, die Veränderungen möglich machen. Aufgabe und Ziel (z.B. im Coaching) ist es deshalb, einen Rahmen bereitzustellen, innerhalb dessen nützliche Selbstorganisationsprozesse entstehen können.
- In einer Haltung des ‚Nicht-Wissens‘ zeigt sich die Anerkennung der Nichtinstruierbarkeit lebender Systeme. Eine Haltung der ‚Neugier‘ verstärkt den interessierten Versuch, die Sichtweisen des Gegenübers nachvollziehen zu können. Wichtig dabei ist die Wertschätzung aller Beteiligten und ihrer bisherigen Lösungsversuche.

¹⁷² Information ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht (vgl. Bateson 1981, 582).

- Aus der Anerkennung einer Nichtinstruierbarkeit der Systeme ergibt sich die Prämisse der Freiwilligkeit der Beteiligten.
- Sprache reduziert die Komplexität sozialen und erlebten Lebens und kann als eigenständiges Kommunikationssystem verstanden werden. Die Entwicklung neuer Sprachstile wird ermöglicht und gefördert, indem eine neue Rahmung für Kommunikation zur Verfügung gestellt wird (reframing), die nützliche Selbstorganisationsprozesse anregt.
- Der Berater/Therapeut/Coach hat die Rolle eines Moderators hilfreicher Gespräche – er/sie fungiert als ExpertIn für eine ‚Bei-Steuerung‘ in Prozessen. Die Verantwortung für die Entscheidung über die Passung und Nützlichkeit im individuellen Lebenskontext verbleibt konsequent bei den Beratenen (geteiltes Expertentum).
- ‚Systemisches Arbeiten‘ gibt der Suche nach neuen Ideen und Lösungen mehr Bedeutung als der Fokussierung von Problemen und Zusammenhängen, die nicht funktionieren. Problem determinierte Kommunikation und lösungsorientiertes Vorgehen werden unterschieden. Es geht darum, Handlungs-, Denk- und Gefühlsoptionen zu erweitern. Unterschiedliche Perspektiven und Kontextrahmungen können die Bedeutung des Wahrgenommenen verändern und Blockaden verflüssigen.
- ‚Systemisch Arbeiten‘ heißt, mit allen direkt oder auch nur mittelbar Beteiligten eine Form der Kooperationsbeziehung zu entwickeln und für sie alle und ihre Beiträge eine wertschätzende Beschreibung zu finden.

Vor dem Hintergrund dieser orientierenden Rahmung bewährt sich das ‚Systemische Coaching‘ als ein aufgabenbezogenes, ressourcen- und lösungsorientiertes Beratungsformat für Menschen in Phasen besonderer beruflicher Herausforderung. Durch eine Erweiterung von Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten werden persönliche und berufliche Entwicklungen in ihren jeweiligen Umwelten - unter Berücksichtigung aller relevanten Systemebenen - unterstützt. Die folgende Definition von Lauterbach verdeutlicht die ubiquitäre Einsatzmöglichkeit von Systemischem Coaching und kann als Hinweis genutzt werden, diese Arbeitsweise auch zur Unterstützung Orientierung suchender SchulabgängerInnen zu nutzen. Lauterbach fasst zusammen:

„Systemisches Coaching kann als eine Form des individuellen Wissensmanagements beschrieben werden, als eine der Möglichkeiten zur Erzeugung und Vernetzung von Erkenntnis und Wissen über sich selbst in Bezug auf die eigene berufliche Tätigkeit in einem definierten Setting“ (Lauterbach 2003, 94).

Systemische Beratungsansätze richten ihre Aufmerksamkeit auf die Analyse des Verhaltens einer Person im Kontext ihrer Beziehungsgefüge und vermeiden es, Verhaltensweisen einzelnen Personen als Eigenschaften zuzuschreiben. Ursprünglich entstand die praktische Anwendung systemischen Denkens und Handelns in der Bera-

tungsarbeit im Bereich der Familientherapie.¹⁷³ Aus strukturellen, entwicklungsorientierten, mehrgenerationalen, strategischen und ähnlichen Überlegungen entwickelten sich eine Reihe wertvoller methodischer Instrumente und Beobachtungskategorien für das Erkunden und Intervenieren in sozialen Systemen. Heute hat sich systemisches Denken und Handeln in unterschiedlichen Praxisfeldern (vgl. Schlippe v./Schweitzer 2013, 78 ff.) des Gesundheits- und Sozialwesens wie beispielsweise als Systemische Einzel- und Gruppentherapie und -beratung, sozialpädagogische Familienhilfe und insbesondere in der Pädagogik,¹⁷⁴ aber auch in der Organisations- und Managementberatung etabliert (vgl. beispielsweise Simon 2007, 2005, 2010; Klein/Kannicht 2011)

Im Bereich Coaching bewährt sich die Berücksichtigung systemischer Grundprinzipien als ‚Systemisches Coaching‘ in so unterschiedlichen Bereichen wie Elterncoaching (vgl. Omer 2011), Gesundheitscoaching (vgl. Lauterbach 2015, 2012), Organisations- und Personalentwicklung (vgl. Müller/Hoffmann 2008; Radatz 2006, 2002; Königswieser/Exner 1998).

Systemisches Coaching fokussiert bei der Gestaltung von Prozessen vor allem die Aspekte Interaktion und Kommunikation, die Einflüsse von Systemumwelten und die Beobachterabhängigkeit von Wirklichkeitskonstruktionen und wahrgenommenem Verhalten sowie die dementsprechend zu erwartenden unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen und Interpretationsmöglichkeiten. Ziel ist, die Denk- und Handlungsoptionen der Beteiligten zu erweitern. Große Aufmerksamkeit gilt dabei den Ressourcen und Potentialen der Coachees, aber auch der Coaches.

5.3 Orientierungspunkte für ein systemisches Coaching zur beruflichen Orientierung von SchulabgängerInnen

Ausgehend von den aufgeführten Einsatzmöglichkeiten eines systemischen Coachings erschließt sich die Situation der SchulabgängerInnen als eine besondere berufliche Anforderung und damit als originäres Feld für ein systemisches Coaching. Die SchulabgängerInnen befinden sich in einer Übergangs- oder auch „Schwellen“-situation (vgl. Wolff 2012, 22) von einem relativ durchstrukturierten Kontext in Schule und Familie in eine neue unbekannte Lebensphase, nicht nur privater, sondern insbesondere auch beruflicher Natur (vgl. ausführlich Kapitel 2). Sie werden mit neuen Herausforderungen konfrontiert und müssen sich in Bezug auf veränderte Strukturen und Regeln neu orientieren und verorten – eine solche Situation ist durchaus zu vergleichen mit den mit Veränderungen verbundenen Herausforderungen von ‚Führungskräften‘ bei Fusio-

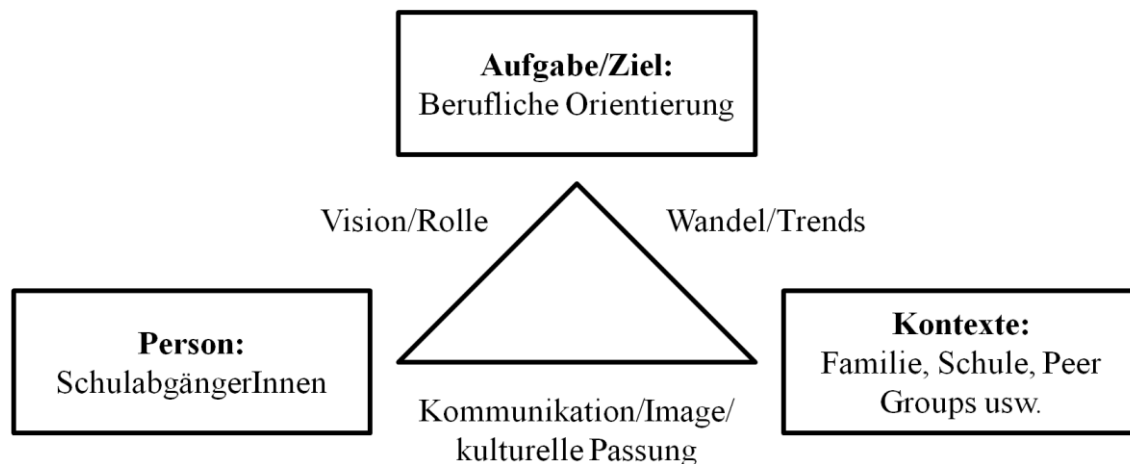
¹⁷³ Vgl. ausführlich Schlippe v./Schweitzer (2013); Hanswille (2014a), Stierlin (1976, 1982, 2006), Satir (1993), Boscolo/Cecchin/Hoffmann/Penn (1988).

¹⁷⁴ Speziell die Ideen zu einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und einer konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2010, 2012) stellen die theoretischen Landkarten dieser Arbeit zur Verfügung (vgl. Kapitel 3).

nen, Beförderungen und ähnlichen Changeprozessen.¹⁷⁵ Die SchülerInnen befinden sich zwar noch am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, sind jedoch gerade dort gefordert, ihre berufliche Identität (neu) zu konstruieren. Dabei müssen sie sich in der zunehmenden Komplexität beruflicher Möglichkeiten orientieren und unter Berücksichtigung ihrer ganzen Persönlichkeit ihre individuelle Zielsetzung und Laufbahnplanung reflektieren, entwickeln und initiieren. Diese sollte ihren gegenwärtigen Neigungen und Kompetenzen entsprechen und möglichst auch mit Motivation, Engagement und Geduld verfolgt werden, um erste Schritte in eine für sie passende Richtung auf dem Weg zu einer beruflichen Zufriedenheit zu gehen. In den Interviews der Pre-Study wurde von den SchulabgängerInnen der Entscheidungsdruck in dieser Situation immer wieder hervorgehoben.

Das folgende Übersichtsmodell verdeutlicht die wichtigsten Aspekte eines systemischen Coachings zur beruflichen Orientierung.

Abbildung 7: Modell für Systemisches Coaching zur beruflichen Orientierung



Quelle: Eigene Version in Anlehnung an Linke (2003, 129).

Aus den aufgeführten Grundannahmen systemischen Denken und Handels in Verbindung mit den Grundüberlegungen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik lassen sich für den Arbeitskontext ‚Coaching zur beruflichen Orientierung‘ die folgenden Orientierungspunkte konkretisieren und als handlungsorientierende Grundlage für die Arbeit der Coaches entwerfen:

¹⁷⁵ In mehreren Abschlussgesprächen von Coachings mit Führungskräften, die selbst in einer ihrer Rollen auch Vater bzw. Mutter waren, äußerten diese gegenüber der Verfasserin ihre Überzeugung, dass auch die berufliche Orientierung zum Abschluss der Schulzeit für ihre Kinder eine sehr große berufliche Herausforderung sei, für die sie den Kindern einen ähnlichen Rahmen wünschen, wie sie selbst das gerade durch das Coaching erlebt haben. Sie forderten, dass ihre Kinder in dieser wichtigen Schwellensituation des Lebens eine vergleichbare professionelle Begleitung erfahren. So entstand die Überlegung, das Angebot eines systemischen Coachings auf diese Zielgruppe auszudehnen. Ziel ist, entsprechend des von Jürgen Kriz formulierten systemischen Kernprinzips, dass „die Denk- und Handlungsoptionen der Beteiligten gefördert werden“ Kriz (2005, 8).

5.3.1 Orientierungspunkt 1: Die Coachees sind Teil unterschiedlicher Beziehungssysteme und diese Systeme bzw. unterschiedlichen Kontexte sind im Coaching zu berücksichtigen

Im systemischen Coaching werden die Coachees in ihren ‚Schnittstellen‘ zu unterschiedlichen Beziehungssystemen und Umwelten gesehen. Individuelle ‚Probleme‘ und Verhaltensweisen werden nicht als Wesensmerkmal oder Eigenschaft der Person verstanden, sondern als Ergebnis der Kommunikationen zwischen den beteiligten Menschen und Umwelten (vgl. Schlippe v./Schweitzer 2010, 7). Der Fokus des Interesses verschiebt sich somit auf die kontextuellen Rahmenbedingungen: Wer ist in welcher Form an dem Geschehen beteiligt? Wer hat welche Sichtweisen? Welche Vorerfahrungen gibt es? Welche Interessen? usw.¹⁷⁶ In Anlehnung an Palmowski ist festzuhalten, dass die systemische Sichtweise richtet ihr Hauptaugenmerk auf die Beziehungen zwischen den Beteiligten und auf den Kontext, in den diese eingebunden sind. Von Bedeutung sind die Beziehungsmuster oder zwischenmenschliche Spielregeln, auf die sich das Verhalten der Beteiligten bezieht (vgl. Palmowski 2011).

Für die TeilnehmerInnen unterschiedlicher Beziehungssysteme wirken durch diese Teilnahmen auch die jeweiligen ggf. unterschiedlichen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren, die übereinstimmen, aber durchaus auch konfliktieren können.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

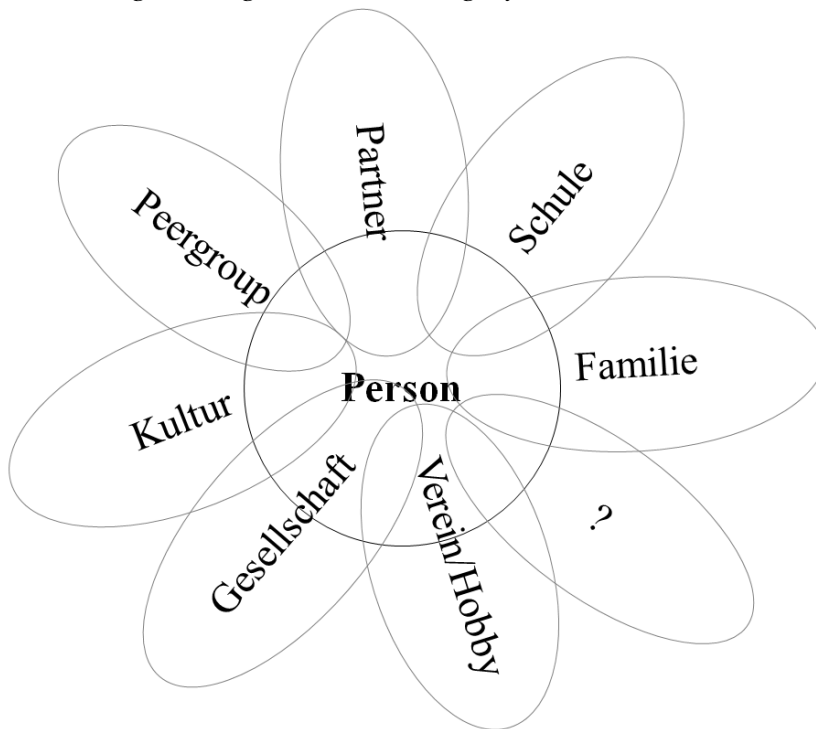
Im Rahmen der beruflichen Orientierung gilt es, gemeinsam mit den Coachees die von ihnen partizipierten Beziehungssysteme transparent zu machen und diese vielfältigen Teilnahmen und damit verbundenen Einflussfaktoren zu reflektieren und auszubalancieren. So erschließt sich den Coachees die Erkenntnis, dass ihr Verhalten und ihre gezeigten Stärken und Schwächen, Interessen und Wünsche nicht allein in Verbindung mit ihrer Person zu sehen sind, sondern sich eben auch im Rahmen unterschiedlicher Beziehungssysteme kontextabhängig unterschiedlich zeigen können. Die Coachees lernen, sich auch in Bezug auf ihre unterschiedlichen Beziehungssysteme wahrzunehmen. Welche Ideen haben die Coachees, in welcher Weise sie in den unterschiedlichen Beziehungssystemen wahrgenommen werden? Was glauben sie, welche Ideen haben die Mitglieder dieser unterschiedlichen Beziehungssysteme zu ihnen (den Coachees)? Gibt es Unterschiede? Was können diese Unterschiede bedeuten?

Zu den bedeutsamsten Beziehungssystemen in der Lebenswelt von SchulabgängerInnen während der Phase der beruflichen Orientierung und Entscheidung gehören

¹⁷⁶ Diesem Beschreibungsansatz liegt der Systembegriff Hagemanns zugrunde, der Systeme wie folgt beschreibt: „Als Systeme bezeichnen wir in diesem Zusammenhang Beziehungsgefüge zwischen Menschen. Wir hinterfragen, wie sich die Beziehungsmuster zwischen zwei und mehr Menschen gestalten, wie sie sich fördernd beziehungsweise hemmend auf die individuelle Entwicklung eines einzelnen und auch von Systemen auswirken“ (Hagemann 2003, 293).

die Familie, die Schule, die Peergroup und der Freundeskreis, sowie die gesellschaftlichen und kulturellen Umwelten.¹⁷⁷

Abbildung 8: Mögliche Beziehungssysteme



Quelle: Eigene Darstellung.

Sieht man die Coachees in der Verbindung ihrer Beziehungssysteme, ist im Rahmen der Arbeit zur beruflichen Erstorientierung auch immer die Berücksichtigung der vielfältigen Systemumwelten eingeschlossen. Gemeinsam ist mit den Coachees zu eruieren, welchen Einfluss diese ausüben. Was sind die systemspezifischen Erfahrungsmodelle? Welche Muster werden erlebt, welche Werte? Gleichermäßen interessant ist es, die expliziten und impliziten (,ungeschriebene Gesetze‘) Regeln, Erfahrungen, Glaubenssätze etc. in den jeweiligen Subsystemen zu erkunden: Aus welchen Bildungs- und Berufswelten setzt sich die Familie und der Freundeskreis der Coachees zusammen? Welchen Bildungsanspruch vertritt die Schule bzw. die für die SchülerInnen verantwortlichen Lehrenden? In welchen sozialen und kulturellen Umwelten bewegen sich die anderen Mitglieder der Clique? Wie wird der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beschrieben? Interessant könnte auch die Frage sein, inwiefern die verschiedenen Beziehungssysteme und Umwelten von der beruflichen Orientierung und Entscheidung berührt/nicht berührt und ob sie eher als Ressource oder als Begrenzung erlebt werden.

Auch die Rollen, die die SchülerInnen in ihren Beziehungssystemen bisher eingenommen haben, sei es beispielsweise als ,älteste Schwester‘, als ,opinion leader‘, als ,KonfliktschlichterIn‘, als ,VersorgerIn‘, als ,OrganisatorIn‘, ,InnovatorIn‘, ,Motiva-

¹⁷⁷ Die Beziehungssysteme sind mit den Verständigungsgemeinschaften im interaktionistischen Konstruktivismus zu vergleichen.

torIn‘ (Rollen teilweise aus Insight¹⁷⁸) können Einfluss auf die berufliche Orientierung und die individuelle Konzeptualisierung beruflicher Laufbahn haben und sollten im Coachingprozess re- und ggf. dekonstruiert werden.

Hier greift das *systemische 360° Feedback*, mit dem die Wahrnehmungen der MitgliederInnen aus den unterschiedlichen Beziehungssystemen hinsichtlich beruflich relevanter Items der Coachees – beziehungssystemspezifisch – eruiert werden. Darüber hinaus wird ein Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung initiiert. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Sichtweisen der am Prozess beteiligten Personen, insbesondere der kommunikative Austausch über Unterschiedlichkeiten ist eine wirksame Intervention, Klärungen oder Veränderungen in der Konstruktion der eigenen beruflichen Identität, aber auch in beteiligten Subsystemen anzustoßen und zu etablieren.

An dieser Stelle im Prozess machen die Coachees immer wieder die sie erstaunende Beobachtung, dass sie z.B. von ihrer Familie ganz anders wahrgenommen werden als von ihren MitschülerInnen. Sie erkennen für sich, dass sie offensichtlich in den unterschiedlichen Systemen auch unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen und reflektieren, dass sie diese im Kontext Re- und Dekonstruktion durchaus verändern und mitgestalten können. Nur der Blick aus der Außenperspektive ermöglicht eine derartige Information, da man mit Palmowski davon ausgehen kann, dass man selbst meint, ein angemessenes Verhaltensmuster zu zeigen und dass wir Menschen immer das tun, was wir in der gegebenen Situation für das Sinnvollste halten. Niemand wird ein Verhaltensmuster zeigen, von dem er selber der Ansicht ist, dass es völlig unpassend oder absurd sei (vgl. Palmowski 2011).

Im Rahmen des *„Appreciative Inquiries“* wird durch das *„zirkuläre Fragen“* eine Reflexion 2. Ordnung angeregt, indem die Coachees hier nach ihren Sichtweisen zu den Sichtweisen der anderen befragt werden. Das Spezifische ist, dass zum einen die Sichtweisen der MitgliederInnen unterschiedlicher Subsysteme in den Prozess mit einbezogen werden, dass zum anderen aber die Coachees selbst diese Multiperspektivität eigenverantwortlich erheben, auswerten und reflektieren. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Feedbacks in Bezug auf die eigene berufliche Identität und das eigene gezeigte Verhalten innerhalb der verschiedenen Subsysteme ermöglicht eine Rekonstruktion und dann auch eine Dekonstruktion festgefahrener Sicht- und Verhaltensweisen. Eine Konstruktion neuer Perspektiven kann sich entwickeln und verdeutlicht die Beobachter- und Kontextabhängigkeit der bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen der Coachees.

¹⁷⁸ Vgl. Brand/Ion/Wittig (2015).

Systemisches 360° Feedback, Appreciative Inquiry, Zirkuläres Fragen.

5.3.2 Orientierungspunkt 2: Die Konstruktionen zur beruflichen Orientierung sind beobachterabhängig. Eine Reflexion und Erweiterung der Beobachterpositionen ermöglicht neue Perspektiven und Handlungsoptionen

Die ‚Wahrheiten‘, die im Rahmen des Coachings beschrieben werden, sind immer beobachterabhängig. Es gibt keine ‚Objektivität‘ oder ‚Wahrheit‘, die Coach, Coachee oder beide miteinander herausfinden könnten. So sind auch die Verhaltensweisen der Coachees im Coaching keine objektiven Eigenschaften, die der Coachee ‚hat‘ oder der Coach ‚erkennen‘ könnte. Eher sollte man eine Unterschiedlichkeit der Sichtweisen und Bewertungen fokussieren, diese sozusagen ‚erwarten‘. Auch in der Arbeit mit den SchülerInnen/Coachees gilt, dass jeder Unterschied eine Information ist – „Unterschiede sind Informationen, die einen Unterschied machen“ (vgl. Bateson 1981, 582). Die Beobachterabhängigkeit unterschiedlicher Erwartungen und ‚Erwartungserwartungen‘ zeigt sich bei der Einbeziehung der Rückmeldungen unterschiedlicher Bezugspersonen aus den diversen Subsystemen.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Die Auseinandersetzung mit der Beschreibung der unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bilder aus den Beobachterpositionen innerhalb verschiedener Subsysteme ermöglicht eine Reflexion der Beobachterabhängigkeit sogenannter ‚Wahrheiten‘ in Bezug auf die eigene berufliche Identität und das eigene gezeigte Verhalten. Rekonstruktionen können entdeckt und eine Dekonstruktion bestehender Sicht- und Verhaltensweisen sowie die Konstruktion neuer Perspektiven angeregt werden.

Systemische Beratungspraxis versteht und nutzt die Möglichkeit der Dekonstruktion, die gewohnten und gebahnten Wege der Wirklichkeitskonstruktion zu »verstören«. So können bei den Coachees konstruktive und hilfreiche Selbstorganisationsprozesse angeregt werden, die eine neue Orientierung ermöglichen und mit deren Hilfe leichter Zugänge zu neuen Optionen und Lösungen für scheinbar Unlösbares gefunden (erfunden) werden.¹⁸⁰

Auch der Coach ist Teil des Beziehungssystems, in diesem Fall des Coachings, d.h., alle mit ihm gemeinsam konstruierten ‚Wahrheiten‘ sind (wie oben ausgeführt) ‚Landkarten‘, nicht die Landschaft an sich. Auch die Landkarten der Coaches sind von

¹⁷⁹ Die in diesem Unterkapitel angesprochenen systemischen Methoden werden bei der Beschreibung des Coachingkonzepts und im Methodenpool im Einzelnen vorgestellt und erläutert.

¹⁸⁰ Vgl. Nöcker/Molter/Schlippe v. (2012): "Wie kann ein Gespräch zu einem Spaziergang werden?" Familiendynamik 37. Jahrgang 1/2012.

seinen/ihren Vorerfahrungen mitbestimmt und entsprechen seiner/ihrer subjektiven Sichtweise (vgl. Behnken/Zinnecker 2010, 547 ff.). In der systemischen Arbeit gehen wir davon aus, dass es keine ‚Deutungs- und Interpretationshoheit‘ seitens einzelner Beteiligter, insbesondere nicht der BeraterInnen, in unserem Fall der Coaches gibt. Die Einzigen, denen diese Deutungs-Hoheit im Coaching in Bezug auf die Bewertung der erlebten Nützlichkeit des Coachingprozesses ‚zusteht‘, sind die Coachees selbst.¹⁸¹ In diesem Sinne, gilt es, die Coachees dabei zu unterstützen, unterschiedliche Beobachterpositionen zu differenzieren und einzunehmen, um ihnen so eine Pluralität von Sichtweisen und eine Erweiterung der Denk- und Handlungsoptionen zu ermöglichen und nicht Interpretationen vorzugeben.

Bei der Diskussion der beraterischen Umsetzungsmöglichkeiten der Grundideen der Re/De/Konstruktionen ist die Bedeutung der Dimension Beziehung zu betonen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeitskonstruktion, die Schritte der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion stellen für die jungen Coachees eine große Herausforderung dar. Bestehende Konstruktionen, die ihnen ja auch immer Halt gegeben haben, werden transparent gemacht, analysiert und eventuell auch dekonstruiert und verändert. Hier gilt es, im Rahmen der im nachfolgenden Punkt angesprochenen wertschätzenden Beziehungsqualität einen geschützten Raum anzubieten.

Die Beobachterabhängigkeit der Wirklichkeitskonstruktionen zur beruflichen Orientierung und zur beruflichen Identität werden in der praktischen Coachingarbeit durch ‚zirkuläre Befragungen‘¹⁸², ‚systemisches 360°-Feedback‘, ‚Appreciative Inquiry‘¹⁸³ in ‚Feedback-Runden‘¹⁸⁴ und auch durch den Einsatz ‚Reflektierender Teams‘¹⁸⁵ verdeutlicht. Das in der systemischen Arbeit eingesetzte methodische Element des ‚Hypothesisieren‘, im Sinne der Generierung von abweichenden Ideen (es könnte auch ganz anders sein), die für die Coachees sinnvolle Unterschiede machen, korrespondiert mit der systemisch-konstruktivistischen Perspektive der Dekonstruktion. Solch hypothesisierte Ideen können anregen, die eigenen Wirklichkeiten, die eigenen Interaktionen, Kommunikationen und Zugehörigkeiten neu und anders zu konstruieren.¹⁸⁶

(2) Methoden/Interventionen¹⁸⁷

Re- und Dekonstruktion, systemisches 360°-Feedback, Appreciative Inquiry, Hypothesisieren, zirkuläres Fragen, Feedback-Runden, Reflektierendes Team.

¹⁸¹ Dem entspricht die später erläuterte Haltung des ‚geteilten Expertentums‘ und des ‚Arbeitens auf Augenhöhe‘.

¹⁸² Vgl. Simon, F. u. Rech-Simon, C. (1998); Simon, F. (2012) und Kapitel 6.4.2 dieser Arbeit.

¹⁸³ Vgl. Cooperrider/Whitney (2005) und Kapitel 6.4.2 dieser Arbeit.

¹⁸⁴ Vgl. Fengler (2009).

¹⁸⁵ Vgl. Anderson (1990); Schlippe v. (2012).

¹⁸⁶ Vgl. Bateson (1981); Pfeifer-Schaupp (2012); Boscolo/Cecchin/Hoffmann/Penn (1988).

¹⁸⁷ Die in diesem Unterkapitel angesprochenen systemischen Methoden werden bei der Beschreibung des Coachingkonzepts und im Methodenpool im Einzelnen vorgestellt und erläutert.

5.3.3 Orientierungspunkt 3: Respekt und Wertschätzung sind als Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Coach und Coachee unverzichtbar und bestimmen die Beziehungsqualität im Coaching

Eine von Respekt und Wertschätzung geprägte Haltung zwischen Coach und Coachee ist eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Coachingarbeit zur beruflichen Orientierung, das gilt insbesondere für die Haltung der Coaches gegenüber den Coachees. Wenn die Coaches ihre Gegenüber mit all ihren Eigenarten und Vorerfahrungen, Besonderheiten, Stärken, Kompetenzen, Träumen und Leidenschaften, aber auch in Bezug auf ihre Sorgen und Ängste respektieren und darüber hinaus auch in ihrer Einzigartigkeit wertschätzen können, ermöglichen sie damit den Coachees, sich auch selbst in eben dieser Vielfalt und Einzigartigkeit anzunehmen und nach individuell passenden Wegen in Ausbildung und Beruf zu suchen. Wichtig ist hier insbesondere auch die Wertschätzung bisheriger Lösungsversuche der Coachees und eine wohlwollende Akzeptanz möglicher Verunsicherung und Orientierungslosigkeit in ihrer Situation. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit Veränderungen und mit Konflikten in den diversen Beziehungssystemen wie auch mit den eigenen beruflichen und damit korrespondierenden privaten Lebenszielen setzt Selbstvertrauen voraus. Vertrauen setzt Beziehung und Beziehung setzt Kontakt voraus. Coachingarbeit ist Vertrauensarbeit. Um sich selbst zu zeigen, sich selbst auszuprobieren, eigenen Schwächen auf die Spur zu kommen, Stärken zu suchen und zu präsentieren, braucht es Vertrauen¹⁸⁸, sei es um beispielsweise verdeckte Aufträge¹⁸⁹ zu ‚ent-decken‘, Familienmuster aufzuspüren und eventuell berufliche Orientierung im Kontext einer angestrebten Regulierung von Nähe und Distanz zu entlarven bzw. zu entdecken und zu ‚ent-tarnen‘.

Im Rahmen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik hat der Aspekt der Beziehung bzw. der Beziehungsqualität im Miteinander von Lehrenden und Lernenden eine zentrale Bedeutung. Hier wird davon ausgegangen, dass erst eine vertrauensvolle Beziehungsqualität, die geprägt ist von Respekt und Wertschätzung, Lernen ermöglicht und die Entwicklung von Selbstverantwortung und Eigeninitiative fördert. Erfahren die Coachees Respekt und Wertschätzung in der Coachingbeziehung, dann fördert das ihr Selbstwertgefühl, was reziprok wiederum dem Gelingen des Coachingprozesses zu Gute kommt. Reich spricht dem Faktor Selbstwert eine entscheidende Bedeutung für das Gelingen von Beziehung und Kommunikation zu, wenn er konstatiert:

„Der Selbstwert entscheidet sehr oft, ob Beziehungen gelingen und wie dann auch die

¹⁸⁸ Hinweis auf eine Studie mit Führungskräften, bei der auch beruflich sehr erfahrene und erfolgreiche Persönlichkeiten ihre Ängste offenbarten, ‚sich zu zeigen‘ (vgl. Bose v./Martens-Schmid/Schuchardt-Hain 2007).

¹⁸⁹ Man spricht beispielsweise in der Familientherapie von verdeckten Aufträgen, wenn seitens der Eltern bestimmte Verhaltensweisen der Kinder über verdeckte Sanktionierungen gefördert bzw. unerwünschte unterdrückt werden. Im vorliegenden Arbeitskontext könnte sich das auf erwünschte oder unerwünschte berufliche Orientierungen beziehen.

inhaltliche Kommunikation vonstattengeht. Habe ich ein hohes Selbstwertgefühl, dann fällt es mir leichter, Kritik zu ertragen, Niederlagen zu verstehen, [...] Beziehungen mit einem Satz möglichst offen und doch immer wertschätzend und klar gestalten zu können. Für die Seite des anderen bedeutet dies dann, dass ich ein Gefühl für den anderen entwickle, [...] Wertschätzung auf der Beziehungsseite bedeutet, andere verstehen zu wollen, indem ich ihr Anderssein nachempfinde und beachte“ (Reich Nr. 1, Internet).

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Es ist in erster Linie die Verantwortung der Coaches, sowohl eine vertrauens- und respektvolle als auch wertschätzende Begegnung und Beziehung zu ermöglichen und zu fördern. Das bedeutet neben der Gewährleistung von Vertraulichkeit, eben auch – ganz pragmatisch – mit höflicher Fürsorge für eine gute Atmosphäre, geschützte Räume sowie nach Möglichkeit für körperliches Wohlbefinden, d.h. ggf. Bewegung und/oder Pausen zu sorgen.

Respekt und Wertschätzung äußern sich in der praktischen Coachingarbeit in der Haltung des ‚geteilten Expertentums‘ und des ‚Arbeitens auf Augenhöhe‘. Im Rahmen der Gestaltung eines Coachingprozesses zur beruflichen Orientierung meint die Grundhaltung des geteilten Expertentums die Anerkennung der Coachees als Experten für die eigene Lebenswelt, für ihre Träume, ihre Leidenschaften, ihre Stärken und Schwächen sowie für ihre Ziele und Werte in Bezug auf ihre berufliche Laufbahnplanung, aber auch hinsichtlich möglicher Grenzen und in Bezug auf den richtigen Zeitpunkt für Entwicklung und Veränderung. Der Coach gilt als Experte in seiner Funktion als Moderator hilfreicher Gespräche und die entsprechende ‘bei-steuernde Verantwortung’ in Beratungsprozessen.

Der Coach ist Experte für den Prozess, die Vorgehensweise und die Methoden, ggf. auch für die aktuellen Gegebenheiten auf dem Ausbildungs- und Berufsmarkt.¹⁹⁰ Die SchülerInnen selbst aber sind konsequenterweise immer die Experten für die Passung und Nützlichkeit der Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit. Aufgabe des Coaches ist es, die Coachees bei der Klärung ihrer Fragen zur Konstruktion beruflicher Orientierung zu unterstützen, ohne ihnen ihr Wissen für einen ‚richtigen‘ Weg anzubieten. Vielmehr gilt die Grundhaltung: „Der Klient kennt die Lösung, er weiß es nur noch nicht“ (vgl. Palmowski 2011, 22). Die Coaches drücken Respekt und Wertschätzung eben auch damit aus, dass sie den Expertenstatus der Coachees für sich selbst nicht in Frage stellen. Als Experten für sich selbst erhalten die Coachees während des Beratungsprozesses die Möglichkeit, selbst ihre Wissensstrukturen (Wirklichkeitskonstruktionen) zu überprüfen, zu hinterfragen, zu erweitern, zu relativieren, zu spezifizieren etc. Hierfür stellt der Coach seine Expertise der Prozessgestaltung zur Verfügung.

¹⁹⁰ Das ‚Expertentum‘ soll hier nicht im Sinne einer besten Expertise verstanden werden; vielmehr soll davon ausgegangen werden, dass Coach und Coachee ihr in dieser Situation Bestmögliches zur Verfügung stellen.

In der praktischen Coachingarbeit zur beruflichen Orientierung geht es nicht darum zu versuchen, die Sichtweisen und das Verhalten der Coachees in bestimmte Richtungen zu lenken oder zu beeinflussen. Es geht vielmehr darum, etwa durch neugieriges, respektvolles und wertschätzendes Nachfragen, das Wiedergeben von Eindrücken und das Ableiten neuer Hypothesen dazu anzuregen, relevante neue Informationen zu produzieren.

Indem der professionell Tätige eine ‚*Position des Nicht-Wissens*‘ und eine ‚*Haltung der Neugier*‘ einnimmt zeigt er Respekt gegenüber dem Expertentum des Coachees. ‚Nicht-Wissen‘ meint, dass ‚ich‘ nicht wissen kann, was für den Anderen in welchem Kontext das Passende ist. Der systemische arbeitende Coach sollte sich bewusst sein, dass durch das Zuhören und Aufnehmen der Botschaften der Coachees in ihm eine Wirklichkeit entsteht, welche nicht mit der des Coachees übereinstimmt. Er kann niemals ein ebensolcher Experte für das Leben und die Fragestellungen der Coachees sein wie diese selbst. Sie bleiben die ExpertInnen für ihr Problem. Sie haben es selbst konstruiert und nur sie können es lösen und nur sie können konstatieren, wann das Problem für sie nicht mehr existiert. Das kann der Coach nicht übernehmen. In diesem Sinne impliziert die Haltung des ‚Nicht-Wissens‘, dass der Coach kein objektives Wissen anbieten und dass es deshalb auch keine allgemeingültigen Lösungen für die Coachees geben kann, die diese konsumieren könnten. In einer Position des ‚Nicht-Wissens‘ seitens der Coaches zeigt sich die Anerkennung von Nichtinstruierbarkeit lebender Systeme. Eine ‚Haltung der Neugier‘ verstärkt das Interesse, den Versuch zu unternehmen, die Sichtweisen des Gegenübers nachvollziehen zu können. In diesem Sinne impliziert die ‚Haltung des Nicht-Wissens‘, dass sich der Coach in einem Setting aufhält, in welchem Wissen nicht als objektiv und für alle gleich gültig dargestellt werden kann. Indem der professionell Tätige eine Position des Nicht-Wissens einnimmt, nachfragt, Eindrücke, Gefühle und Sichtweisenmöglichkeiten als solche deklariert und wiedergibt, jedoch nicht Wissen im klassischen Sinne (z.B. in Form von Tipps, Handlungsvorschlägen) zur Verfügung stellt, gestaltet er die Kommunikation mit den Coachees so, dass den Ratsuchenden diejenigen Wissenskonstruktionen ‚entlockt‘ werden können, die sie zur Erweiterung ihrer Sicht- und Handlungsmöglichkeiten brauchen. Die Haltung des Nicht-Wissens auf Beraterseite ermöglicht die selbstorganisierte Schaffung neuen Wissens auf der Seite der Coachees. Der Coach bleibt also der interessierte Impulsgeber von ‚außen‘, er ist nicht der besserwissende Experte für das ‚Innen‘ der Coachees. Erfahren die Coachees auf diese Art Respekt und Wertschätzung in der Coachingbeziehung, dann fördert das eine gelingende lösungs- und ressourcenorientiert Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Möglichkeiten.

(2) Methoden/Interventionen¹⁹¹

Haltung des Nicht-Wissens und der Neugier, Geteiltes Expertentum, Arbeit auf Augenhöhe, systemische Fragetechniken, konstruktives Zweifeln.

5.3.4 Orientierungspunkt 4: Lösungs- und Ressourcenorientierung als Weg aus der Problemkommunikation

Die Begriffe Lösungs- und Ressourcenorientierung sind eng miteinander verbunden und stehen für zentrale Grundhaltungen systemischer Praxis: Es geht darum, die Ressourcen zu fokussieren und von daher auf konkrete Lösungen zuzugehen, die dem Anliegen und den Interessen der Klienten/Coachees entsprechen. Die Ausgangsannahme für eine solche Vorgehensweise ist, dass jedes System im Grunde genommen über alle Ressourcen verfügt, die es zur Lösung seiner Probleme befähigt, aber dass es sie zum derzeitigen Moment nicht nutzt.¹⁹² Man sollte in der Beratung demzufolge nicht die Probleme analysieren, sondern sich den möglichen Lösungen zuwenden. Lösungsorientierte Arbeit konzentriert sich auf lösungsermöglichende Unterscheidungsperspektiven. In Anlehnung an de Shazer ist festzuhalten, dass „der Dreh“ eines lösungsorientierten Vorgehens darin besteht, sich von der Problemsicht zu lösen und das zu untersuchen, was i.S. der Selbstorganisation funktioniert. Es geht also nicht so sehr um ‚Problemlösungen‘, sondern um ein Loslösen von Problemen und Hinwendung zu Lösungen. Die KlientInnen/Coachees sollten lernen, ihre Kräfte und Ressourcen wertschätzend zur Entwicklung selbstwertdienlicher Lösungswege zu nutzen (vgl. de Shazer 2002). Dementsprechend konstatiert Hanswille (2014), dass das Ansetzen an den Ressourcen, Entwicklungs- und Wachstumspotenzialen eine zentrale Grundhaltung des systemischen Arbeitens ist.

Bei einer Befragung von Patienten wurde deutlich, wie verschiedenartig das Verständnis des Begriffs Ressource sich darstellt: eigene Kompetenzen und Fähigkeiten, Bezugspersonen, soziale Zugehörigkeiten, materielle Ressourcen, Ideelles wie Ideen, Visionen, Erinnerungen, Spiritualität und Religiosität (vgl. Schiepek/Matschi 2013, 56 zit. nach Levold 2014, 147). Alle Beschreibungen verbindet das Verständnis von Ressourcen als Kraftquellen, die es ermöglichen, eine Handlung zu tätigen oder einen Vorgang ablaufen zu lassen. Ressourcen können wie folgt kategorisiert werden: als individuelle (psychische und körperliche), soziale, materielle und infrastrukturelle Ressourcen (vgl. Hahn 2012).¹⁹³ In diesem Arbeitskontext interessieren im Rahmen

¹⁹¹ Die in diesem Unterkapitel angesprochenen systemischen Methoden werden bei der Beschreibung des Coachingkonzepts im Einzelnen vorgestellt und erläutert.

¹⁹² Interessant ist hier ein Hinweis auf die Herleitung aus dem Lateinischen: *resurgere*= wiedererwachen, sich wieder erheben.

¹⁹³ Vgl auch die Beiträge zu Ressourcen- und lösungsorientierte Kurzzeittherapie von de Shazer (1990, 2002, 2004, 2009); zu Salutogenese von Antonovsky (1997) und zu Resilienz von Welter-Enderlin/Hildenbrand (2010).

der Vielfalt persönlicher, individueller Ressourcen, auch die subjektiven Kompetenzerwartungen (Selbstwirksamkeits-Erwartungen), also die persönlichen zuversichtlichen Überzeugungen, stressreiche Anforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten und Anstrengung bewältigen zu können. Es interessieren aber auch sogenannte Widerstandsressourcen, die sowohl als körperlich/konstitutionelle (körperliche Leistungsfähigkeit) als auch personale und psychische Faktoren (Zuversicht, Resilienz, Salutogenese) einzuordnen sind. Darüber hinaus sind auch mögliche interpersonale (z.B. soziale Unterstützung, Netzwerke¹⁹⁴) und sozial-kulturelle (z.B. stabile Kulturen) sowie materielle Ressourcen (z. B. Sicherung des Lebensunterhalts durch elterliche oder staatliche Unterstützung/Stipendien im Rahmen eines Coachings zur beruflichen Orientierung) zu fokussieren.

Festgestellte Unterschiede werden als Ressource(n) interpretiert, was sowohl eine anerkennende Wertschätzung der Individualität der KlientInnen und einen neugierigen-spielfreudigen Umgang mit deren Eigenheiten und Unterschiedlichkeiten bedeutet, aber auch eine respektvolle Respektlosigkeit gegenüber persönlichen oder/und pädagogisch/didaktischen/therapeutischen Prämissen voraussetzt (vgl. Hesse 2006, 10).

Eine konsequente und dabei durchaus spielerische Aufmerksamkeitsfokussierung hinsichtlich der Ressourcen der Coachees fördert deren Selbstwert und das Gefühl für Selbstwirksamkeit und kann sie dabei unterstützen, ein Kohärenzgefühl/SOC=sense of coherence (vgl. Antonovsky 1997, 128 f.) für sich zu konstruieren und nach weiteren individuell passenden Lösungen zu suchen.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Als eine in der Praxis nützliche Leitunterscheidung für die Zusammenarbeit von Coaches und Coachees ist auf die Unterscheidung zwischen Problem- und *Lösungskommunikation* zu verweisen.¹⁹⁵ Beratung als ein ziel- und insbesondere lösungsorientiertes Vorgehen zu verstehen, bedeutet, die Aufmerksamkeit nicht zu stark auf die Problemschilderung und -erkundung zu richten, also in unserem Prozess auf eine eventuelle Orientierungslosigkeit oder auch eine Sorge, den Anforderungen diverser beruflicher Möglichkeiten nicht zu genügen.¹⁹⁶ Lösungsorientiertes Arbeiten konzentriert sich auf die Gegenwart und auf die Zukunft. Für den Coach gilt es, Abschied zu nehmen von der Logik, dass zuerst das Problem im Detail zu verstehen sei,

¹⁹⁴ Interessant ist hier der Gedanke von Schlippe v./Schweitzer (2013, 143), die davon ausgehen, dass ein Netzwerk nicht nur aus „aktuellen, sondern auch aus potenziellen, d.h., im Bedarfsfall aktualisierbaren Beziehungen besteht.“

¹⁹⁵ Als bekannteste Protagonisten lösungsorientierter Kurzzeittherapie seien hier Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (de Shazer 1990, 2002, 2004/Berg 1999) genannt. Es ist an dieser Stelle aber festzuhalten, dass de Shazer die Wirkmächtigkeit seines Ansatzes ausschließlich auf Therapie bezogen hat und hinsichtlich eines Coaching-Kontexts keine Aussagen machen wollte (vgl. Szabo 2009, 255).

¹⁹⁶ Angemessen könnte allerdings das Erkunden der Frage sein, wofür ein solches ‚Problem‘ von Nutzen sein könnte oder auch eine Lösung war?

bevor es um Lösungen gehen kann. Es kann schlicht, oft hilfreicher sein, Lösungen zu finden als das Problem genau zu verstehen.

Im Sinne einer lösungs- und ressourcenorientierten Arbeitsweise geht es im Rahmen der beruflichen Orientierung um eine *Aufmerksamkeitsfokussierung* auf Ressourcen der Coachees, also auf ihre Stärken, Interessen, Leidenschaften und Möglichkeiten. Als zentrale Methode ist hier das ‚*Appreciative Inquir*‘ (AI) zu sehen. Im AI wird gefragt, was gut läuft, was den Coachee auszeichnet, was ihm/ihr Freude macht, wo er/sie Erfolgserlebnisse hat, was andere an ihm/ihr schätzen usw.. Schwächen und mögliche Defizite werden dabei nicht ausgeblendet, sondern eher kontextualisiert, also im Sinne eines ‚*Reframings*‘ positiv umbewertet und als Antreiber und Motivatoren operationalisiert. Die Worte Friedrichs zur Kompetenzpädagogik, die sich auf die Arbeit mit Kindern beziehen, können durchaus auf die Arbeit mit den jungen Erwachsenen im Coaching übertragen werden, wenn er empfiehlt:

„Aufgerufene Kompetenzen erhöhen die Effektivität des aktuellen Lernens. Schwächen der Schüler werden nicht ignoriert, aber es wird ebenso vermieden, dass sich diese als persönliche Niederlagen im Gedächtnis des Schülers einprägen, oder dass der begangene Fehler mit der Situation des Versagens assoziiert wird. Vielmehr verfolgt eine Kompetenzpädagogik das Ziel, bei den Kindern stabile Kernstrukturen aufzubauen, die ihnen die Gewissheit geben, in bestimmten Bereichen kompetent zu sein“ (Friedrich 2009, 222).

Eine weitere unterstützende Intervention ist hier die Aufgabe, eine ‚*Geschichte aus der Metaperspektive*‘ zu schreiben. Die Coachees werden aufgefordert, ihr Leben in den letzten drei Jahren aus der Sicht eines wohlmeinenden Beobachters ausschließlich ressourcen- und lösungsorientiert zu beschreiben. Die Phase des Übergangs nach Abschluss der Schule bedeutet für die meisten jungen Menschen eine große Herausforderung, die in vielen Fällen auch mit Verunsicherung verbunden ist. Hier gilt es, den SchulabgängerInnen in der praktischen Coachingarbeit Mut zu machen, ihre Aufmerksamkeit auf die Dinge zu lenken, die ihnen gelingen und bereits gelungen sind und sie beim Finden weiterer Lösungen zu unterstützen.

Das Coaching konzentriert sich auf die Einzigartigkeit der jeweiligen Coachees und fokussiert deren Ressourcen und mögliche passende Lösungen zu deren beruflichen Orientierungen. Es geht hierbei um die positive Erwartungshaltung hinsichtlich vorhandener Kompetenzen; erkennbare, aber auch solche, die bis dahin eventuell verborgen waren. Eine derartige Erwartungshaltung befördert eine hoffnungs- und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre, wirkt sich positiv auf die Beziehung von Coach und Coachee aus und ermöglicht das gemeinsame Entdecken bisher verdeckter Möglichkeiten und Chancen.

(2) Methoden/ Interventionen¹⁹⁷

Appreciative Inquiry, Lösungskommunikation, Aufmerksamkeitsfokussierung, Reframing, Zirkuläres Fragen, Visionsarbeit, Geschichte aus der Metaperspektive.

5.3.5 Orientierungspunkt 5: Die Coachees sind als soziale Systeme nicht von außen instruierbar

Wenn man davon ausgeht, dass Systeme, wobei wir auch die Person des Coachees als System verstehen, sich innerhalb ihrer Grenzen mit ihren Strukturelementen und den Beziehungen untereinander selbst organisieren, geht es bei der Gestaltung eines konstruktiven Coachingprozesses darum, einen kommunikativen Rahmen zu schaffen, der nützliche Selbstorganisationsprozesse zulässt, anregt und fördert. Es erweist sich als nicht sinnvoll, die Coachees von außen, also auch von Seiten des Coaches, kontrollieren oder instruieren zu wollen.

Als Rahmenbedingung für ein gelingendes systemisches Coaching gilt dementsprechend eine freiwillige Teilnahme. Die Coachees sollten aus eigenem Antrieb und aus freier Entscheidung zum Coaching kommen mit einem Anliegen, das gemeinsam bearbeitet werden soll. Das Anliegen ist im vorliegenden Kontext das Thema berufliche Orientierung. Ein eigenes Anliegen lässt Neugier und Klärungswillen hinsichtlich möglicher Lösungswege sowie Engagement und Einsatz seitens der Coachees vermuten. Aus ihrer Position als ExpertInnen für sich selbst, mögen sie die vorgegebenen Fragen und Aufgaben interessiert bearbeiten; sie engagieren sich und recherchieren zu den Themen, die sie interessieren, weil es ja um ihre eigenen Fragestellungen geht. Die Coachees nehmen nicht als KonsumentInnen an dem Prozess teil, sondern erarbeiten Ergebnisse als aktiv Beteiligte und eigenverantwortlich für sich selbst. Wenn wir von der Nichtinstruierbarkeit lebender Systeme ausgehen, liegt nahe, dass der Erfolg des Coachings abhängig vom freiwilligen interessierten Einsatz und Engagement der Coachees ist.

Eine solche Sichtweise spiegelt sich in Reichs Überlegungen zu einer Didaktik, die sich weg vom instruktiven Lehren und hin zu einer Einladung zu interaktivem Lernen orientiert, auf Selbsterfahrung baut und die Lehrenden eher als Moderatoren der Lernprozesse versteht (vgl. Reich 2012, 25). Von großer Bedeutung waren hier die Überlegungen von Dewey und dessen am Experience orientierten Denkens, der die Lerntheorien des 20. Jahrhunderts revolutionierte.¹⁹⁸ Die Wirkmächtigkeit seines Ansatzes ‚Learning by doing‘ ist inzwischen – auch von neurowissenschaftlichen Untersuchungen – hinreichend bestätigt worden. Nachhaltiges Lernen in lebenden Systemen

¹⁹⁷ Die in diesem Unterkapitel angesprochenen systemischen Methoden werden bei der Beschreibung des Coachingkonzepts und im Methodenpool im Einzelnen vorgestellt und erläutert.

¹⁹⁸ Vgl. Bohnsack (2005); Hildebrand (2008).

gelingt weniger durch Instruktion, sondern vielmehr durch freiwilliges eigenes Engagement, durch selbstständiges Tun und Erfahren sowie ein Ausprobieren der Viabilität der Lernerfahrungen.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Um dem Aspekt der Freiwilligkeit zu entsprechen, gilt es in der praktischen Arbeit dem Punkt Auftragsklärung zu Beginn des Prozesses (Modul 1) eine umfassende Bedeutung einzuräumen.¹⁹⁹ Es geht dabei darum, die Anliegen der Coachees zu konkretisieren und zu klären, inwieweit berufliche Orientierung als ein ihnen zu diesem Zeitpunkt originäres Bedürfnis zu spezifizieren sein könnte. Hier hat der Coach zwar durchaus die Möglichkeit durch eine überzeugende Vorstellung des Konzepts, die Pointierung der Aspekte unterstützender, wertschätzender und lösungsorientierter gemeinsamer Arbeit die Motivation der Coachees anzuregen, aber es ist unverzichtbar, dass diese freiwillig und aus eigener Überzeugung am Coaching teilnehmen.

Die Notwendigkeit einer freiwilligen Teilnahme korrespondiert mit der Grundannahme der Nichtinstruierbarkeit von außen. Der Wunsch nicht zu instruieren, sondern interaktiv und kokreativ arbeiten zu wollen zeigt sich in einer demonstrativen ‚*Haltung des Nicht-Wissens*‘ seitens der Coaches. Eine ‚*Haltung der Neugier*‘ verdeutlicht das Interesse der Coaches an dem Versuch, die Sichtweisen ihres Gegenübers kennen zu lernen und nachvollziehen zu können. Diese, eng miteinander verbundenen grundsätzlichen Haltungen implizieren die Akzeptanz eines Settings, in welchem Wissen nicht ‚top-down‘ und nicht als objektiv und für alle gleich gültig dargestellt und vermittelt werden kann.²⁰⁰ Das Kultivieren der Haltung des Nicht-Wissens und der Neugierde als verhaltensleitende Akzeptanz einer Nichtinstruierbarkeit lebender Systeme hilft, neue Ideen, Umstände und auftauchende Unterschiede zuzulassen. Aus der Haltung des Nicht-Wissens heraus tragen BeraterInnen dazu bei, dass das Klientensystem (in unserem Fall die Coachees) für sich neues, selbst organisiertes oder erweitertes Wissen konstruieren kann. Nach Reich zwingt uns die systemische Sichtweise

„[...] auf uns selbst zu schauen, d. h., wenn ich an problematischen Situationen etwas ändern will, dann kann ich zuerst einmal nur bei mir anfangen und davon ausgehend auch die Interaktion ändern. Mache ich mir selbst das Spiel bewusst und reflektiere ich meine Rolle dabei, dann bin ich auch in der Lage, neue Verhaltensweisen auszuprobieren und das bisherige Spiel zu unterbrechen“ (Reich 2010, 33).

Es geht also darum, mit den Coachees in einem kooperativen, kokreativen und koevolutionären Prozess partizipativ zu arbeiten und eben nicht, ihnen Ratschläge und fertige Lösungen zu präsentieren oder sie entsprechend zu instruieren. Mit einer von den Coaches angebotenen aufmunternden und unterstützenden Moderation können die

¹⁹⁹ Die Besonderheiten im schulischen Kontext werden nachfolgend diskutiert.

²⁰⁰ Vgl. auch die Ausführungen zu Orientierungspunkt 3.

Coachees eigenverantwortlich ihre Konstruktionen zu ihrer beruflichen Orientierung und Identität *erfinden*, *entdecken* ihre Rekonstruktionen und *enttarnen* ihre Konstruktionen im Rahmen von Dekonstruktionen. Die Coachees machen selbst ihre Erfahrungen (experience) im Umgang mit dem Symbolischen, dem Imaginären und dem Realen und erleben sich selbst in den Rollen BeobachterIn, TeilnehmerIn und AkteurIn. In der praktischen Coachingarbeit zeigt sich immer wieder, dass diese Form der Ermöglichung in der Zusammenarbeit die SchülerInnen zur Eigeninitiative motiviert und nicht nur deren Selbstorganisation und Selbstverantwortung fördert, sondern auch eine Steigerung des Selbstwerts ermöglicht. Instruktive Interventionen führen hingegen eher zu ‚Widerstand‘ und laufen Gefahr, ethische Grenzen zu überschreiten.

(2) Methoden/Interventionen²⁰¹

Auftragsklärung, Geteiltes Expertentum, Haltung des Nicht-Wissens, Haltung der Neugier, Einladung zu Eigeninitiative und Selbstverantwortung, Rollenspiel, Entwurf von Umsetzungsstrategien (To-Do-Listen), ‚learning-by-doing‘ (praktische Erfahrungen über Praktika u.Ä.).

5.4 Orientierungspunkte für ein systemisches Gruppencoaching²⁰² im schulischen Kontext

Systemisches Coaching geht im ursprünglichen Sinn von einer Zweierbeziehung Coach/Coachee und einer entsprechenden dialogischen Interaktion und Kommunikation aus. In den letzten Jahren etablierten sich in unterschiedlichen Anwendungsfeldern zunehmend Konzepte zum systemischen Arbeiten mit Gruppen. Es entstanden Ideen und Erfahrungen, die den produktiven Dialog von praktisch und wissenschaftlich Tätigen in diesem Feld weiter angeregt haben.²⁰³ Insgesamt scheint eine solche Empfeh-

²⁰¹ Die in diesem Unterkapitel angesprochenen systemischen Methoden werden bei der Beschreibung des Coachingkonzepts im Einzelnen vorgestellt und erläutert.

²⁰² Unter Gruppencoaching ist in diesem Zusammenhang das Coaching mehrerer Personen im Gruppensetting zu verstehen. In Abgrenzung zum Team-Coaching, bei dem z.B. die Leistungsfähigkeit des Teams fokussiert wird, geht es beim Gruppencoaching nicht um das Coachen der Gruppe an sich, sondern um die teilnehmenden Einzelpersonen.

²⁰³ Ende der 90er Jahre gründete sich unter Mitwirkung der Verfasserin die Arbeitsgruppe ‚Systemische Gruppentherapie‘. Auf der Basis dieser Arbeit fanden in 2001 und 2002 die Foren ‚Systemische Gruppentherapie‘ des Langenfelder Instituts für systemische Forschung und Praxis statt. (Vgl. „... man könnte es systemisch nennen! Systemisches Arbeiten mit Gruppen. Systemisches Gruppencoaching). In diesem Zusammenhang entwickelte eine Arbeitsgruppe um Hesse, in der auch die Verfasserin mitgearbeitet hat, eine theoretische Rahmung, mit der sich Gruppentherapie, aber auch -beratung aus systemischer Sicht im Hinblick auf kontextuelle, relationale und zeitliche Aspekte beschreiben und erklären lassen kann (vg. Wilms 2014). Zeitlich parallel gab es weitere interessante Veröffentlichungen zur systemischen Arbeit mit und in Gruppen, wie z.B. Molter/Hargens (Hg.) (2006); Hesse et al. (2001) (Verfasserin als Koautorin), Greve und Herder (2001); Wedekind/ Georgi (2010). Darüber hinaus fand die systemische Arbeit mit Gruppen auch

lung in die Praxis zu passen. Wertschätzung, Austausch und konstruktive Kritik in Bezug auf diesen Ansatz spornten viele systemisch in und mit Gruppen Tätige an, sich kreativ, vertiefend und mit durchaus auch weiterhin wissenschaftlichem Anspruch hinsichtlich der Entwicklung weiterer Konzepte zu betätigen. Neben den später aufgezeigten inhaltlichen Chancen eines solchen Settings, erweist sich eine Arbeit mit Gruppen auch in aktuellen finanziellen Krisenzeiten, die viele, nicht nur psychosoziale Bereiche betreffen, als interessante Möglichkeit, neue kreative inhaltliche Überlegungen und Arbeitsmodelle zu entwickeln. Auch für den schulischen Kontext erscheint ein Gruppencoaching als geeigneter Zugang, da ein Gruppensetting die gegebenen Rahmenbedingungen (Anzahl der SchülerInnen; begrenzte finanzielle Mittel) berücksichtigt, einen großen Anteil der SchulabgängerInnen erreichen kann und damit eine viable und sinnvolle Alternative zum klassischen Einzelcoaching darstellt. Zudem stellt im Gruppensetting der erfahrungsbezogene Austausch ‚zwischen Gleichen‘ eine besondere Ressource dar.

5.4.1 Orientierungspunkt 6: Ein Gruppencoaching in der Schule bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Prämisse einer freiwilligen Teilnahme einerseits und der Verpflichtung zur Teilnahme an schulischen Pflichtveranstaltungen andererseits.

Als unverzichtbare Rahmenbedingung für ein gelingendes systemisches Coaching wurde im Orientierungspunkt 5 Freiwilligkeit beschrieben. Coachees sollten aus eigener Entscheidung an einem Coaching teilnehmen, weil die Erfolgschancen eines ‚angewiesenen‘ Coachings – entsprechend der Grundüberlegungen einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Didaktik – mittel- und langfristig eher geringer sind. Für das Coaching im schulischen Kontext könnte sich daraus ein spezifisches Problem ergeben, insofern, als dass die gewünschte Freiwilligkeit der Teilnahme kollidiert mit der Teilnahme am Coaching als schulische Veranstaltung innerhalb eines ‚Pflichtkontextes‘.²⁰⁴ Im Rahmen dieser Gegenläufigkeit könnte man ein ‚Beraterdilemma‘ kon-

innerhalb des internationalen EFTA (European Family Therapy Association) Kongresses 2004 den entsprechenden Raum für Darstellung und Reflexion.

²⁰⁴ Um dem Aspekt der Freiwilligkeit Rechnung zu tragen, fand das Coaching im Rahmen der Erprobungsphase im schulischen Kontext als freiwillige Veranstaltung während der Unterrichtszeit statt, d.h., die teilnehmenden Coachees wurden während der Coachingmodule vom Unterricht freigestellt. Im Laufe des Prozesses brachen dann aber fast 50% der SchülerInnen mit der Begründung ab, dass sie große Ängste entwickelt hätten, aufgrund ihrer Teilnahme am Coaching in dieser Schulabschlussphase zu viel abiturrelevanten Stoff zu verpassen. Eine Befragung der beteiligten SchülerInnen ergab, dass die Mehrheit eine verpflichtende Teilnahme während der Schulzeit befürworteten. Zum einen, um eine schulische Benachteiligung der TeilnehmerInnen zu vermeiden, zum anderen aufgrund der Überlegung, dass eine gewisser ‚Zwang‘ zur Teilnahme an dem Coachingprozess für alle SchülerInnen hilfreich sei. Zu den – im nächsten Abschnitt spezifizierten – Anforderungen an einen guten TutorenCoach gehört es, einen solches ‚Zwangsgefühl‘ durch eine explizite Wertschätzung der Teilnahme zu entmachten.

statieren, das aus dem Spannungsfeld zwischen einem Ausbildungsauftrag der Lehrenden und der freiwilliger Teilnahme der Coachees resultiert.

Der Erfolg eines Coachings, wie jegliche Zusammenarbeit zwischen Lehrenden (TutorenCoaches) und Lernenden (Coachees) (nicht nur in der schulischen Oberstufe), wird von der Beziehungsqualität und dem Miteinander von Lehrenden und Lernenden beeinflusst und davon, inwieweit es gelingt, die Coachees für die zu bearbeitenden Themen zu begeistern und zur Mitarbeit anzuregen. Auch wenn die Lehrenden die SchülerInnen für eine freiwillige Teilnahme am Coaching begeistern, ist durchaus mit unterschiedlichen Freiwilligkeiten zu rechnen: Es könnte SchülerInnen geben, die aus klaren eigenen Überzeugungen am Coaching teilnehmen. Es könnte SchülerInnen geben, die ihren Eltern zuliebe mal vorbei schauen, um denen damit zu zeigen, dass ihnen das Thema Beruf nicht egal ist, sie selbst allerdings glauben, dass ihnen sowieso nicht zu helfen ist und es könnte sein, dass einige SchülerInnen sich für das Coaching entscheiden, weil es die Schule in der Zeit anbietet, die man sowieso in der Schule zu verbringen hat. Beim Gruppencoaching in der Schule könnten sie vielleicht ihren Status in der Gruppe nicht riskieren wollen, weil die meisten hingehen oder sie denken, dass die LehrerInnen ihnen das übelnehmen, wenn sie nicht teilnehmen.

Die Spannbreite der möglichen Gründe für eine Teilnahme ist damit sicher nur an den Rändern markiert. Man könnte auch sagen: Freiwilligkeit ist immer auch relativ, da wir alle – von Umweltbedingungen beeinflusst – Entscheidungen treffen und/oder auf Kontextbedingungen reagieren.

Für Coaches ist vor diesem Hintergrund besonders wichtig, eigene Haltungen bezüglich der Relativität von Freiwilligkeit, inklusive möglicher Dilemmata zu reflektieren. Als wesentlicher Aspekt hierbei erscheint die eigene Antwort des Coaches auf die Frage: Bin ich bereit, die letztlich individuelle Freiheit der Wahl anzuerkennen und diese meinem Gegenüber zu überlassen? Aus systemischer Perspektive erweisen sich an dieser Stelle die von Steve de Shazer eingeführten Unterscheidungen von *Kunden*, *Klagenden* und *Besuchern* als durchaus nützliche pragmatische Orientierungen für die Ausrichtung der eigenen Arbeit zu geben (vgl. de Shazer 2002).

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Es ist unverzichtbar, ‚die relative Freiwilligkeit‘ zu Beginn des Coachingprozesses zu thematisieren, transparent zu machen und dahingehend zu nutzen, die Themen Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Eigeninitiative anzusprechen und mit den Coachees zu reflektieren und zu diskutieren.²⁰⁵ So kann miteinander geklärt werden, dass Coaching auf der Idee basiert, dass die Coachees ein Anliegen haben und dass sie gemeinsam mit dem TutorenCoach neue Perspektiven und mögliche Lösungen erarbeiten

²⁰⁵ Die ‚Freiwilligkeit‘ einer Teilnahme ist grundsätzlich schwer einzuschätzen und auch relativ: Auch im Einzelcoaching können SchülerInnen zu einem Coaching kommen, weil die Eltern sie ‚schicken‘, ohne eigenes Interesse an den Inhalten.

wollen. Dabei sind Neugier, Klärungswillen und Engagement willkommene, jedoch auch Skepsis und Zweifel durchaus denkbare Begleiter. In einem Coaching gelten die Coachees als Experten für sich selbst, die selbstverantwortlich und eigeninitiativ die vorgegebenen Fragen und Aufgaben bearbeiten, zu den Themen recherchieren, die sie interessieren und letztlich Entscheidungen treffen. Als guter Weg bewährt sich an dieser Stelle, noch einmal intensiv in die Auftragsklärung einzusteigen und in der Gruppe die individuellen Anliegen im Rahmen der beruflichen Orientierung und Entscheidung zu reflektieren. So entsteht – auch bei anfänglicher Skepsis oder Ablehnung – in den meisten Fällen – ein die Coachees überzeugendes, breites Spektrum an individuellen Fragestellungen, die gut in den Prozess integriert werden können. Über ein derart ‚demokratisches‘ Vorgehen und das Angebot einer inhaltlichen Mitgestaltung des Prozesses wird ein für die meisten akzeptabler Weg relativer Freiwilligkeit möglich. Motivierend für die SchülerInnen ist dabei – ganz pragmatisch – auch der Hinweis auf mögliche Arbeitersparnisse durch den Austausch von Rechercheergebnissen und Informationen.

(2) Methoden/Interventionen

Eingangsrunde, Auftragsklärung, Brainstorming, Reflexionsrunden, partizipative Gestaltung der Fragestellungen und Themen.

5.4.2 Orientierungspunkt 7: Ein Gruppencoaching in der Schule ermöglicht eine kokreative Vielstimmigkeit und einen erweiterten Resonanzboden für einen gleichberechtigten Austausch

Während im Einzelcoaching in einer Zweierbeziehung gearbeitet wird geht es im Gruppencoaching um die Zusammenarbeit einer Mehrzahl von Personen. Nach Gerland (2006) ist systemische Gruppenarbeit an der praktizierten Haltung einer Gleichberechtigung der beteiligten Stimmen erkennbar, wobei die Aufgabe der TherapeutInnen/BeraterInnen/Coaches sich darauf konzentriert, als Moderatoren für die Einhaltung des Prinzips der Mehrparteilichkeit und die Gewährleistung der Vielstimmigkeit zu sorgen. Aus einer absichtlich allparteilich orientierten und reflektierenden Position mit entsprechenden reflexiven Fragen werden immer wieder die Perspektiven innerhalb der Gruppe erweitert und so das Gesprächspotenzial angeregt.²⁰⁶ Die Erweiterung der beteiligten Personen in der Gruppenarbeit bedeutet neben den oben genannten Vorteilen auch Veränderungen für die Qualität des Miteinanders, der Kommunikation wie auch der Interaktion von Coach und Coachee. Die Herstellung einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre und die Gewährleistung von gegenseitigem Respekt und Ver-

²⁰⁶ In Anlehnung an Andersen (2011) können reflexive Gespräche über das Geschehen sowie die unterschiedlichen Sichtweisen und Ideen der TeilnehmerInnen auch von einem ‚Reflektierenden Team‘ übernommen werden, das sich aus wechselnden GruppenteilnehmerInnen zusammensetzt.

trauen stellt damit durchaus eine besondere Herausforderung dar. Das greift Rauen (2011) auf, wenn er darauf hinweist, dass die Nachteile eines Gruppencoachings im Vergleich zum Einzelcoaching darin bestehen, dass die Hemmschwellen der Einzelnen in Anwesenheit anderer größer und die Intensität der Beratungsbeziehung zwischen Coach und Coachee geringer sein könnten. Auch wenn diese Beobachtung hinsichtlich der Intensität der Beratungsbeziehung zwischen Coach und Coachee gerechtfertigt erscheint, kommen – entsprechend der Erfahrungen der Verfasserin – den im Folgenden aufgezeigten Vorteilen eines Gruppensettings größere Bedeutung zu.

Neben der unterschiedlichen Beziehungsqualität ergibt sich aus der Mehrzahl der am Coaching beteiligten Personen eine immens erhöhte Komplexität der Referenzsysteme für die gemeinsame Arbeit. Das Spezifische bei einem systemisch orientierten Gruppencoaching ist, dass nicht nur die Anliegen, Konstruktionen und Erfahrungen der beteiligten GruppenteilnehmerInnen im Prozess als wirksam eingeschätzt werden, sondern auch die Auswirkungen durch den mittelbar von dem Gruppengeschehen betroffenen Personenkreis, d.h. den TeilnehmerInnen der Beziehungssysteme der GruppenmitgliederInnen.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Im Rahmen der Coachingarbeit mit einer Gruppe geht es zunächst im besonderen Maß darum, eine vertrauensvolle Beziehungsqualität und darüber ein Einverständnis mit den Gruppenmitgliedern herzustellen. Dazu gehört auch, die Bereitschaft zu gegenseitigem Respekt und Wertschätzung sowie eine gemeinsame Haltung der Lösungs- und Ressourcenorientierung bei der Arbeit zu implementieren. Insofern hat bei der praktischen Coachingarbeit im Gruppensetting die gemeinsame Reflexion, Diskussion und Verabschiedung von für den Prozess akzeptierten Rahmenbedingungen eine große Bedeutung.

Eine Grundvoraussetzung für ein gelingendes Gruppencoaching ist die Anerkennung der Wirkmächtigkeit der durch die Anzahl der GruppenmitgliederInnen bedingten Vielzahl der am Prozess auch mittelbar beteiligten unterschiedlichen Beziehungssysteme. Die besondere Aufgabe der Coaches besteht deshalb darin, für eine Erhaltung der Vielstimmigkeit und die Akzeptanz der Diversität in einem sicheren und zuverlässigen Rahmen zu sorgen. Aus der Sicht einer konstruktivistischen Didaktik ist hierbei insbesondere die Arbeit in den unterschiedlichen Rollen bzw. Perspektiven als BeobachterIn, TeilnehmerIn und AkteurIn sinnvoll, um so die Chancen viabler individueller Lösungen zu erweitern (vgl. Reich 2012, 164 ff.).

(2) Methoden/Interventionen

Rollenspiele, Feedbackrunden, Feedback 2. Ordnung, Abgleich von Selbst- vs. Fremdwahrnehmung, szenisches Spiel, Brainstorming, Reflecting Teams, Skulpturen sowie Reframings.²⁰⁷

5.4.3 Orientierungspunkt 8: Eine im Rahmen eines Gruppencoachings konstituierte Gruppe bietet als neues relevantes soziales System eine Vielzahl neuer Ressourcen

Wimmer (2014) beschreibt Gruppe als eine soziale Formation, die charakterisiert wird als Face-To-Face Konstellation überschaubarer Größenordnung, deren MitgliederInnen in dieser Formation als Individuen in besonderer Weise vorkommen, indem ihren Wünschen und Bedürfnissen ein legitimer Raum zugestanden wird.²⁰⁸ Die Vorgehensweise der Arbeit in der Gruppe orientiert sich jeweils an den aktuellen Anliegen der GruppenteilnehmerInnen. Die wechselseitig anerkannte ‚Mitgliedschaft‘ (vgl. Ludewig 2005) ist eine wichtige Voraussetzung, damit die Gruppe zu einem subjektiv relevanten System für die einzelnen Gruppenmitglieder wird. Kennzeichnend ist auch, dass über die Beschreibung als Interaktionssystem hinaus, bei den TeilnehmerInnen einer Gruppe ein ‚Wir-Gefühl‘ entsteht. Wilms (vgl. 2014, 210) unterscheidet Gruppe als »künstliches« System von »natürlichen« Systemen, wie z.B. Familie. Erstere können sich anlässlich eines bestimmten Problems oder in Bezug auf ein bestimmtes Thema bilden. Initiierend für die Konstituierung einer Gruppe im Arbeitskontext Beratung sind gemeinsame Aufträge oder Fragestellungen, die bearbeitet werden sollen.²⁰⁹

Die Arbeit mit und in Gruppen erweist sich als eine durch die Mehrzahl der TeilnehmerInnen bedingte Erweiterung der systemrelevanten Umwelten und damit als eine mögliche Ressource für neue Perspektiven und Handlungsoptionen. Das Geschehen innerhalb von Gruppen kann als Lernfeld für Austausch und neue Erfahrungen gesehen werden. Eine (neue) Gruppe bietet darüber hinaus die Chance für die KlientInnen/Coachees, sich jenseits etablierter Verhaltens- und Bewertungsmuster neu zu konstruieren.

In Anlehnung an Vogt/Caby (2006, 33 ff.) bietet die Arbeit in der Gruppe folgende Chancen:

- Die aktive Beziehungsgestaltung fordert und fördert die soziale Kompetenz.

²⁰⁷ Vgl. Reich (2010, 235 ff. und 2012, 265 ff.) sowie www.methodenpool.uni-koeln.de.

²⁰⁸ In Abgrenzung zum Team-Coaching, bei dem z.B. die Leistungsfähigkeit des Teams fokussiert wird, geht es beim Gruppencoaching nicht um das Coachen der Gruppe an sich, sondern um die teilnehmenden Einzelpersonen – auch wenn die Anliegen sehr ähnlich sind.

²⁰⁹ Hier zeigt sich eine Parallele zu therapeutischem Arbeiten im klinischen Kontext, wo im Setting Gruppenarbeit auch bei störungsspezifischen Anlässen gearbeitet wird (vgl. Greve/Herder/Schuchardt-Hain 2004).

- Gemeinsame Imagination und Reflexion möglicher Zielvorstellungen ermöglichen eine Erweiterung der Perspektiven und Handlungsoptionen.
- Kommunikation und Interaktion in der Gruppe können individuelle Ressourcen identifizieren und aktivieren.
- Die Gruppe fungiert als zusätzliches soziales Unterstützungssystem (vgl. Hennecke/Hennes 2004, 27).
- Die Gruppenmitglieder machen die entlastende Erfahrung, dass sie mit ihren Fragestellungen nicht allein sind und entdecken gemeinsam neue Bewältigungsstrategien.
- Ge-/Erfundene Lösungen in einer Gruppe Gleichaltriger sind für die TeilnehmerInnen glaubwürdig.
- Die Gruppe kann durch ihre Wertschätzung stärken.
- Eine ‚Teilnahme‘ an den Veränderungen und Lösungen anderer fördert Mut und Zuversicht in die eigene Entwicklung.
- Die Arbeit in der Gruppe gewährt ein hohes Feedback-Potential.

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Ein Gruppencoaching ermöglicht im besonderen Maße den Einsatz gruppenspezifischer Methoden (vgl. Kapitel 7). So können beispielsweise *Vorstellungsrunden*, *Aufstellungen*, *Skulpturarbeit* und *Feedbackrunden*²¹⁰ im Rahmen der Kommunikation und Interaktion der TeilnehmerInnen neue Erfahrungen, erweiterte Sichtweisen und Problemlösungen ermöglichen. Die Coachees erfahren, dass sie in ihrer suchenden Position nicht allein sind. Die gemeinsame Arbeit zur Berufswahlorientierung bzw. beruflichen Perspektiventwicklung kann sich so in der Phase des Übergangs von Schule in Ausbildung/Studium durchaus als stabilisierendes Referenzsystem für die TeilnehmerInnen des Gruppencoachings erweisen.

Ein weiterer Vorteil zeigt sich bei der Recherche zu möglichen Ausbildungswegen, Studiengängen, Fördermöglichkeiten und Berufsbildern. Die Gruppe kann als Ressource für ein verbessertes Wissensmanagement genutzt werden, indem eine Arbeitsteilung bei der Recherche und ein Austausch der erarbeiteten Ergebnisse initiiert werden kann. Eine, über die Leistungsfähigkeit einzelner oft hinausgehende, erarbeitete Vielfalt konkreter Informationen kann in Form von Präsentationen in der Gruppe mit hohem Synergieeffekt geteilt werden.

Als Herausforderung, aber auch als Chance erweist sich im Gruppencoaching der Einfluss gruppendynamischer Prozesse. Signalisieren andere Gruppenmitglieder, beispielsweise die FreundInnen oder MitschülerInnen, dass sie sich selbst für das Thema (berufliche Orientierung) interessieren, wirkt sich das offensichtlich motivierend auf das Engagement der anderen GruppenmitgliederInnen aus, während offensiv demonstriertes Desinteresse einiger TeilnehmerInnen auch lähmend auf die ganze

²¹⁰ Vgl. www.methodenpool-unikoeln.de.

Gruppe wirken kann. Sehr eindrücklich zeigt sich hier auch, wie sehr emotionale Dispositionen wie z.B. Angst, Verunsicherung, aber auch Mut und Zuversicht das Denken und Tun der GruppenmitgliederInnen untereinander beeinflussen können. Es gilt hier in der praktischen Coachingarbeit über die genannten Methoden hinaus immer wieder den Austausch und gemeinsame Reflexionen zu initiieren, wobei explizit ein lösungs- und ressourcenorientierte Miteinander angeregt und eingeübt werden soll.

(2) Methoden/Interventionen

Vorstellungsrunden, Feedbackrunden, wertschätzendes Miteinander, vertrauens- und respektvolle Arbeitsatmosphäre, Präsentationen und Reflexion der Recherche- und Arbeitsergebnisse.

5.4.4 Orientierungspunkt 9: Peer-Erleben erweist sich als spezifischer Nutzen eines systemischen Gruppencoachings zur beruflichen Erstorientierung

Ein Gruppencoaching zur beruflichen Erstorientierung fördert Multiperspektivität zwischen ‚Gleichgestellten‘ innerhalb einer Peergroup und damit auch eine peergroup-spezifische, quasi maßgeschneiderte Erweiterung der individuellen Perspektiv- und Handlungsoptionen der TeilnehmerInnen: Es ermöglicht Reflexionen und Feedbacks bezüglich der persönlichen Orientierungsschritte und gegenseitige emotionale Stärkung und Unterstützung in einer Phase gemeinsam erlebter Gefühle der Verunsicherung. Die Expertise der Jugendlichen in ihrer Rolle als SchülerInnen und Teil ihrer Peergroup also gleichermaßen als ratsuchender und wie auch beratender Teil der Peergroup kann so optimal genutzt werden. Vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen, Werte und Verhaltensmuster können die SchülerInnen in der Gruppe miteinander Kommunikationen zu ihren Fragestellungen entwickeln, in denen gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung die Akzeptanz von Diversität und die Entwicklung vielfältiger individueller Lösungen fördern können.

Anerkennung und Wertschätzung die Akzeptanz von Diversität und die Entwicklung vielfältiger individueller Lösungen fördern können.²¹¹ Im Gruppencoaching kann das gemeinsame Kennenlernen, Erkunden und Erzählen von Geschichten individuell erlebter Wirklichkeit einen multiperspektivischen, kokreativen Prozess begründen, der ‚Neuerzählungen‘ ermöglicht (vgl. Anderson/Goolishian 1992; White 2006).

(1) Umsetzung in der praktischen Coachingarbeit

Der Mehrwert bei der Erarbeitung eigener individueller Lösungen im Gruppensetting liegt in der Verknüpfung beruflicher, persönlicher sowie familiärer Erfahrungen aller TeilnehmerInnen und der TutorenCoaches. Die Gruppe besteht hierbei aus Personen, die – durch eigene Betroffenheit – ausnahmslos als ExpertInnen für die zu bearbeiten-

²¹¹ Vgl. auch: Janssen (2007)

den Fragestellungen und die Umsetzung eventueller Antworten zu Rate gezogen werden können. Hierbei ist es für alle Beteiligten ein Gewinn, Unterschiede festzustellen und zu erhalten. Die Peers können im Gruppenprozess immer wieder z.B. auch die Wirklichkeitskonstruktionen und Unterschiedlichkeiten in Bezug auf mögliche Rollen und Rollenerwartungen thematisieren; d.h. konkret, unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen und Erfahrungen mit Rollen, wie z.B. Coach/LehrerIn/(Mit)SchülerIn oder aber auch Mann/Frau/Sohn/Tochter, Schwester/Bruder, Freund/Freundin/Kumpel, kommunizieren und reflektieren. In diesem Austausch wird es möglich, all diese verschiedenartigen Rollen und deren vielfältige Perspektiven in die Verhandlungen zur Konstruktionen beruflicher Orientierung einzubeziehen und zu klären, was genau dabei für den Einzelnen in der Gruppe und für die Gruppe als Ganzes gerade hilfreich/nicht hilfreich bzw. nützlich/nicht nützlich erlebt wird.

Das Erleben teilweise gravierender Unterschiedlichkeiten in Bezug auf ihre Erfahrungen, ihre sozialen Kontexte sowie ihre individuellen Lernwege und Voraussetzungen bietet die Möglichkeit, nicht nur eventuelle Schwächen der Coachees zu betrachten, sondern vielmehr auf ihre unterschiedlichen Stärken zu fokussieren, diese für den gemeinsamen Prozess als Anregung zu nutzen und sie zu fördern. Nach Reich sind es eben genau diese „[...] Unterschiede, die weitere Unterschiede machen und diese Unterschiede erzeugen dann auch noch Spaß, Vielfalt, Spannung usw. und stehen gegen Langeweile, Gleichmut, Einfalt usw.“ (Reich 2012, 107).

Die SchülerInnen erleben zudem, dass sie die bevorstehende Übergangsphase von Schule in Ausbildung und Beruf zwar jede(r) für sich durchstehen müssen, sie sich jedoch auch als Teil ihrer Peergroup sehen können, in der alle ihren Weg suchen und sich dabei auch von Ängsten und Sorgen zeitweise verunsichert fühlen. Sie können die Erfahrung machen, dass sie sich gegenseitig verstehen, stärken, beraten und unterstützen können. Die Coachees werden durch diese beziehungsstiftende Zusammenarbeit in der Gruppe und das so konstruierte „Peergroup-Feeling“ gestärkt: Sie erleben sich in ihrer Übergangssituation gemeinsam mit ihren Peers, die ebenfalls in der Orientierungsphase sind. Sie teilen denselben schulischen Stress (z.B. im Hinblick auf Notenoptimierung), das Gefühl, von außen unter Handlungsdruck gesetzt zu werden und die Ängste vor falschen Entscheidungen. Das systemische Coaching erweist sich in dieser Orientierungs- und Entscheidungsphase während des Übergangs Schule/Ausbildung/Studium für die Arbeit mit Jugendlichen und Adoleszenten als eine sinnvolle Unterstützungsmaßnahme.

(2) Methoden/Interventionen

Systemisches 360°Feedback, Appreciative Inquiry, gemeinsame Reflexionen, Feedbackrunden, gegenseitigen Präsentationen der Rechercheergebnisse, Rollenspiele.

5.5 Die Rolle der Coaches im systemischen Coaching

Es ist ein persönliches Anliegen der Verfasserin an dieser Stelle einen (Grund)Satz der Mitbegründer der systemischen Familientherapie innerhalb der Mailänder Schule Luigi Boscolo und Paolo Bertrando zu zitieren, der nach ihrer Einschätzung bis heute seine Gültigkeit nicht verloren hat. Wenn man die Rolle eines ‚guten Coachs‘ und die damit verbundenen Anforderungen formulieren wollte, könnte man dieses Zitat 1:1 auch auf die nichttherapeutische Beratungsarbeit zur beruflichen Orientierung mit Jugendlichen übertragen:

„Die Denkweise eines systemischen Therapeuten zeichnet sich dadurch aus, daß er sich der Komplementarität von linearer und zirkulärer Kausalität bewusst ist, daß er erkennt, wie wichtig der Blick aus unterschiedlichen Perspektiven ist, und daß er eher Fragen stellt, statt Antworten zu geben; aufgrund dieser Vorgehensweise eröffnet sich dem Klienten mit der Zeit ein Weg, Dinge und Personen, Ereignisse und Bedeutungen so miteinander zu verbinden, daß er sich aus seiner starren Sicht von sich selbst und von der ihn umgebenden Realität zu lösen vermag. Der Klient kann so seine Sensibilität schärfen und sich neuen Möglichkeiten gegenüber öffnen, indem er mit Ereignissen und Geschichten aus seinem Leben experimentiert und diese aus einer umfassenderen Perspektive sieht“ (Boscolo/Bertrando 1997, 10).

Boscolo und Bertrando entwerfen eine Art Beraterprofil und ein Szenario eines Beratungsprozesses, deren Modalitäten und Zielsetzung auch für den hier konzeptualisierten Coachingprozess zur beruflichen Orientierung angestrebt werden.

Neben methodischen und didaktischen Kompetenzen ist eine wesentliche Bedingung für das Gelingen des Coachingprozesses, dass der Coach eine wertschätzende, respektvolle und insbesondere achtsame Haltung hinsichtlich der Coachees und der gemeinsamen Arbeit entwickelt.²¹² Eine solche Haltung ist eine Einladung an die Coachees - gleichermaßen ein Modell – auch sich selbst und der Coachingarbeit gegenüber eine solche wertschätzende, respektvolle und achtsame Haltung einzunehmen. *Goleman* versteht Achtsamkeit im Sinne von ‚*mindfulness*‘ als fortwährende Wahrnehmung der eigenen inneren Zustände und beschreibt sie als „[...] ein Bewusstsein, das sich nicht von Emotionen fortreißen lässt, das auf Wahrgenommenes nicht überreagiert und es nicht noch verstärkt. Achtsamkeit ist vielmehr eine neutrale Einstellung, die auch in turbulenten Situationen die Selbstreflexion bewahrt“ (Goleman 2015, 68).

Handlungsleitend für die Arbeit eines systemischen Coaches sollten darüber hinaus die oben aufgeführten Orientierungspunkte für ein systemisches Coaching zur

²¹² Es geht hier um eine Haltung, um ein ‚didaktisches Menschenbild‘ und darum, Beziehungsdidaktiker zu sein. Darunter subsumiert Reich Freude und Offenheit am menschlichen Kontakt, Anerkennung und Wertschätzung, Geduld und Durchhaltevermögen, Förderung und Unterstützung, eigene Weiterentwicklung, forschende und neugierige Einstellung, gestaltende Lernumgebung, fachliche Kompetenz und inhaltlichen Forscherdrang (vgl. Reich 2012, 21 f.).

beruflichen Orientierung sein. Entsprechend dieser Orientierungspunkte arbeitet der Coach nicht als Berater, der konkrete berufliche Empfehlungen ausspricht, sondern er ermöglicht einen Raum, in dem zur beruflichen Orientierung interaktiv und kokreativ gearbeitet werden kann und der geprägt ist von einer vertrauensvollen und förderlichen Beziehungsqualität.

Die Rolle des Coaches im Coachingprozess zur beruflichen Orientierung und Entscheidung ist von anderen Rollen in diesem Arbeitsumfeld wie folgt abzugrenzen:

Ein Coach ist:

- Kein Lehrer,
- kein Berufsberater,
- kein Arbeitsmarktexperte,
- kein Experte für Ausbildungsmöglichkeiten und über 18000 Studiengänge,
- kein Psychologe,
- kein Therapeut,
- kein Trainer.

Ein Coach ist im Coachingprozess:

- Jemand, der einen Rahmen schafft, um über berufliche Interessen und Fähigkeiten nachzudenken,
- jemand, der einen Prozess zur beruflichen Orientierung anbietet, begleitet, strukturiert und moderiert,
- jemand, der Fragen stellt,
- jemand, der an den Coachees interessiert ist,
- jemand, der die Coachees wertschätzt,
- jemand, der ressourcen- und lösungsorientiert denkt und unterstützt,
- jemand, der ressourcen- und lösungsorientierte Zusammenarbeit anregt,
- jemand, der hilft, nach neuen Möglichkeiten zu suchen,
- jemand, der neue Perspektiven ermöglicht,
- jemand, der einlädt und motiviert, zu recherchieren,
- jemand, der interessiert nachfragt,
- jemand, der Mut macht,
- jemand, der Visionen anregt,
- jemand, der die Coachees ‚erdet‘,
- jemand, der lösungs- und ressourcenorientiertes Feedback gibt,
- jemand, der nach konkreten Umsetzungsstrategien fragt bzw. diese anregt.

Da es um das Miteinander von Coach und Coachees geht, sollte an dieser Stelle auch noch einmal die komplementäre Rolle der Coachees kommentiert werden:

- Der Coachee ist der Experte für sich selbst,
- der Coachee entscheidet über sein persönliches Engagement und seine Mitarbeit,

- der Erfolg des Coachings ist abhängig vom Einsatz und Engagement des Coachees,
- der Coachee bearbeitet die im Prozess angebotenen Fragen und Aufgaben,
- der Coachee engagiert sich, er recherchiert zu den Themen, die ihn interessieren,
- der Coachee nimmt nicht als Konsument an dem Prozess teil, sondern erarbeitet Ergebnisse eigenverantwortlich für sich selbst.

Im Rahmen der oben angesprochenen methodischen und didaktischen Kompetenzen gehört es zu den Anforderungen an einen guten Coach über ein angemessenes Repertoire an hilfreichen Methoden und Interventionen zu verfügen. So können in einem systemisch-konstruktivistisch orientierten Coachingprozess die angestrebte Einführung neuer Sichtweisen, die Einladung zu Selbstreflexion und Selbstorganisation und die Generierung neuer Informationen und Erfahrungen ermöglicht werden.

5.6 Die Rolle der schulinternen TutorenCoaches²¹³ in einem systemischen Gruppencoaching im schulischen Kontext

Die in diesem Forschungsprojekt untersuchte Variante eines Gruppencoachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung entstand aus den Überlegungen, dass zum einen Einzelcoachingprozesse im schulischen Kontext aus organisatorischen, aber auch aus finanziellen Gründen nur in einzelnen Fällen möglich sind und dass, zum anderen, an den Schulen eine große didaktisch hochqualifizierte Ressource vorhanden ist. Lehrende könnten als sogenannte (Tutoren)Coaches angefragt werden. Es wäre möglich, ein Coaching mit allen Schülerinnen einer Stufe gleichzeitig durchzuführen, wenn die Besetzung der Coachpositionen schulintern gelöst werden könnte. Dies kann allerdings nur – wie am Beispiel der Anne-Frank-Gesamt-Schule – mit der Unterstützung der Schulleitung und der Bereitschaft zu zusätzlichem Engagement seitens der TutorInnen realisiert werden.

Für ein Coaching zur beruflichen Orientierung und Entscheidung – auch in Gruppencoachingprozessen im schulischen Kontext – gilt, dass die Coaches bzw. die TutorenCoaches die Rolle eines Prozessgestalters und -begleiters, Moderators, Aktivators, Helfers zur Selbsthilfe, Begleiters und Unterstützers haben. Dies bedeutet im Kontext Schule in Bezug auf das bis dahin etablierte Verständnis des Verhältnisses Lehrende und Lernende und ihrer Rollen eine bewusste, teilweise erhebliche Veränderung. Die Lehrenden agieren in ihrer Rolle als TutorenCoaches nicht mehr vorrangig in der Position eines ‚Mehr-Wissenden‘, sondern eher in der Position eines ‚Nicht-

²¹³ Als TutorenCoaches werden Tutoren/Lehrende bezeichnet, die im schulischen Kontext projektbezogen die Rolle eines Coaches übernehmen. Diese neue Rollenbezeichnung ‚TutorenCoach‘ wurde während der Vorbereitung gemeinsam mit den Tutoren kreiert.

Wissenden‘, der z.B. anregende und weiterführende Fragen stellt. Diese Neuorientierung ist in Reichs Didaktik wiederzufinden, in der er explizit die Idee formuliert, Lehrende vermehrt als „lernerorientierte Moderatoren der Wissens- und Handlungskonstruktion“ in Lernprozessen zu verstehen (vgl. Reich 2012, 26). Eine solche Haltung zeigt sich im Umgang mit der Gruppe insbesondere in der Förderung der Selbstorganisation der SchülerInnen und der Fokussierung ihrer Ressourcen sowie einer kokreativen und kooperativen Arbeitsweise.

Wie oben ausgeführt, gehören Vertraulichkeit, Wertschätzung, Respekt, Lösungs- und Ressourcenorientierung zu den Grundprinzipien systemischen Denkens und Handelns. Es gehört zu den besonderen Herausforderungen an den TutorenCoach, diese Modalitäten in die Arbeit mit der Coachinggruppe einzuführen und kooperativ, kokreativ und koevolutiv mit den SchülerInnen zusammenzuarbeiten.²¹⁴ Eine gelingende und in unterschiedlichste Richtungen im Denken offene Kommunikation im Coaching erfordert eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehungsqualität. Coachingarbeit ist Vertrauensarbeit. Um sich selbst in unterschiedlichen Qualitäten zu zeigen, sich selbst auszuprobieren, eigenen Schwächen auf die Spur zu kommen, Stärken zu suchen und zu präsentieren, braucht es Vertrauen gegenüber dem Coach, der Gruppe, in den Coachingprozess und nicht zuletzt in sich selbst. Vertrauen ist unverzichtbar, um z.B. verdeckte Aufträge zu ‚ent-decken‘, Familienmuster aufzuspüren oder auch Ideen der beruflichen Orientierung als Möglichkeit zur Regulierung von Nähe und Distanz innerhalb des familiären Herkunftssystems zu ‚ent-tarnen‘.

Ausschlaggebend für die Gestaltung einer im Sinne eines Coachings förderlichen wohlwollend-interessierten Beziehung zwischen Coach und Coachee ist, dass beide keine kürzlich zurückliegenden gemeinsamen Vorerfahrungen in ihrer Rolle als LehrerIn und SchülerIn gemacht haben und nicht in einem aktuellen Unterrichtsverhältnis stehen. So können Rollenirritationen vermieden werden und es wird - ganz konkret - gegenseitig vorgeprägten Erwartungen und Erwartungserwartungen aus der Lehrer-Schüler-Konstellation entgegengewirkt, die sich aus schulintern bestehenden strukturell-hierarchischen Abhängigkeitsbedingungen ergeben.

Eine solche Vorgehensweise korrespondiert mit den in den Vorabbefragungen geäußerten Befürchtungen vieler SchülerInnen, dass sie sich bei einem schulinternen Coaching hinsichtlich ihrer Schwächen, ihrer Interessen, Stärken und Träume nicht frei äußern können – aus Sorge, dass diese Äußerungen die zukünftige Notengebung bewusst oder unbewusst beeinflussen könnten. Dem in den Befragungen sehr deutlichen Wunsch der SchülerInnen nach einem externen Coach kann zumindest sinngemäß durch eine Gruppenformation entsprochen werden, in der kein aktueller schuli-

²¹⁴ Hier bewähren sich vertrauensbildende Methoden wie Eingangs- und Vorstellungsrunden, Blitzlichttrunden, gemeinsames Erarbeiten der Rahmenbedingungen und Regeln. Im vorliegenden Arbeitskontext ist es ein zentrales erstes Lehr- und Lernziel, diese Grundprinzipien in einer für eine begrenzte Dauer zusammengesetzten Gruppe Jugendlicher zu etablieren. Gelingt das, ergeben sich allerdings auch ganz spezielle Chancen einer solchen Zusammenarbeit.

scher Kontakt in einer Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen TutorenCoach und SchülerIn gegeben ist.²¹⁵ Auch die TutorenCoaches vermuteten eigene Befangenheiten und einen ‚Tunnelblick‘ hinsichtlich der Coachingarbeit mit den SchülerInnen, wenn sie diese vorher in der schulischen Unterrichts- und Leistungsatmosphäre kennen gelernt haben.²¹⁶

Diese Ängste und Befürchtungen oder – anders ausgedrückt – berechtigten Interessen und Bedürfnisse hinsichtlich einer durch Vertrauen und Zuverlässigkeit geprägten Beziehungsqualität und eines ‚geschützten, sicheren Raums‘ innerhalb des allgemeinen Arbeitskontextes sind nicht altersspezifisch und situations- bzw. themenbezogen, sondern gelten für Coachingprozesse allgemein.²¹⁷

Es ist festzuhalten, dass die Beziehung LehrerIn/SchülerIn sich in den meisten Fällen von der Beziehung Coach/Coachee unterscheidet. Während die erstere Form der Beziehung durch Lehrauftrag, Wissensvorsprung und Notengebung hierarchische Anteile beinhaltet, sollte die Beziehung Coach/Coachee geprägt sein von der Haltung eines ‚geteilten Expertentums‘, wobei der Coach der Experte für die Beziehungsgestaltung, für den Prozess und die Methoden, der Coachee der Experte für die eigene Persönlichkeit und seine Bedürfnisse und Möglichkeiten sein sollte.

5.7 Exkurs: Coach the Tutor - Die Vorbereitung zum schulinternen TutorenCoach

Wie oben ausgeführt, wurden in diesem Projekt nach vorheriger Absprache die Rollen der Coaches von den Tutoren übernommen. Durch die Informationsveranstaltungen und die gemeinsame Vorarbeit war das Interesse und Engagement der beteiligten TutorenInnen groß – groß war aber auch die Unsicherheit zu den Inhalten dieser neuen Rolle. Was ist ein guter TutorenCoach? Um den Einstieg in die Rolle als TutorenCoach zu erleichtern und die Unsicherheiten der TutorInnen zu respektieren, wurden als Vorbereitung für die Durchführung des Coachings Einführungsveranstaltungen für die zukünftigen TutorenCoaches konzipiert, in denen ein Einblick in den Arbeitsbereich ‚systemisches Coaching‘ und in die Besonderheiten der Rolle der TutorenCoaches

²¹⁵ Die TutorenCoaches der Anne-Frank-Gesamtschule konnten mit einem von ihnen speziell für das Coaching entwickelten Zuordnungssystem während der letzten fünf Jahre für jede Stufe sicherstellen, dass TutorenCoach und GruppenmitgliederInnen keinen aktuellen schulischen Kontakt haben.

²¹⁶ Der Wunsch nach externen Coaches lässt sich realisieren, sobald das vorliegende Konzept in den Schulalltag implementiert und die Tätigkeit als TutorenCoach zur beruflichen Orientierung in die Lehrerbildung integriert worden sind. Dann wären organisatorische Kooperationen mit anderen Schulen möglich, sodass TutorInnen der einen Schule im gegenseitigen Austausch als TutorenCoaches an einer Partnerschule eingesetzt werden können.

²¹⁷ In einer Studie zu den Erwartungen und Erfahrungen von Topführungskräften in Bezug auf Coaching wurde deutlich, dass auch diese im beruflichen Alltag zumeist höchst durchsetzungsfähigen und selbstbewussten Führungskräfte die von den SchülerInnen so treffend beschriebenen Bedürfnisse nach Vertrauen, Zuverlässigkeit und einem geschützten Raum teilen (Bose v./Martens-Schmid/Schuchardt-Hain 2005).

ches gegeben wurde. Thema war insbesondere, den Unterschied zwischen den Rollen Tutor und TutorenCoach heraus zu arbeiten.²¹⁸

In diesen von der Verfasserin konzipierten und durchgeführten Einführungsveranstaltungen für die TutorenCoaches wurde zunächst die Begrifflichkeit ‚Coaching‘ geklärt. Nach dem Austausch der unterschiedlichen Vorstellungen zum Arbeitsbereich Coaching seitens der TutorInnen, wurde die dem Konzept des Berufswahlcoachings zu Grunde liegende Begrifflichkeit eines systemisch-konstruktivistischen Coachings als ‚beziehungs-, lösungs- und ressourcenorientierte Begleitung und Unterstützung bei besonderen beruflichen Herausforderungen‘ vorgestellt und diskutiert.

Für die gemeinsame Arbeit ergibt sich, dass ‚berufliche Erstorientierung und Entscheidung‘ als ‚besondere berufliche Herausforderung‘ eingeordnet werden kann und dass ein (systemisch-konstruktivistisch orientiertes) Coaching im schulischen Kontext zunächst einmal bedeutet, dass in der Schule ein Raum (auch im Sinne von ‚Zeit‘) zur Verfügung gestellt wird, in dem eine Begleitung und Unterstützung zu Fragen der beruflichen Erstorientierung angeboten wird.²¹⁹ Kernpunkt der Arbeit als TutorenCoach ist, die SchülerInnen einzuladen, sich mit dem Thema der beruflichen Erstorientierung aktiv auseinanderzusetzen und ihre Selbstreflexion, ihre Beobachterkompetenz und ihre Eigeninitiative anzuregen.

Die praktische Umsetzung des Coachingkonzepts, der eingesetzten Methoden und Interventionen und das Zurechtfinden in der neuen Rolle wurde durch kleinschrittige Arbeitsunterlagen und differenzierte Arbeitsblätter zur Durchführung der Arbeitsschritte incl. Terminplanung sowie durch ein begleitendes Coaching der TutorenCoaches unterstützt. Vor jedem Modul fand im Kreis der TutorenCoaches eine kurze Einführung und Vorbereitung statt und zum Abschluss im gleichen Setting eine Nachreflexion, ein Austausch über besondere Erfahrungen, Herausforderungen und deren Bewältigung sowie konkrete Verbesserungs- bzw. Änderungsvorschläge, aber auch Berichte über ‚Glückserlebnisse‘ in der Arbeit mit den SchülerInnen.

Das ‚Entlernen‘ der erlernten Rollen als Lehrende(Tutoren) und der bewusst gestaltete Eintritt in die Rolle als TutorenCoach sowie die Markierung der Unterscheidung zu der gelernten Lehrende-Lernende-Konstellation und den damit verbundenen Rollenaufgaben und -erwartungen stellt eine große Herausforderung dar. Eine aktiv gestaltete Auseinandersetzung mit eigenen Wirklichkeitskonstruktionen (deren Re- und möglichen Dekonstruktionen) und der bewusste Übergang in die Rolle der TutorenCoaches ermöglichen aber auch die Chance von Perspektiverweiterungen und der

²¹⁸ Eine derart minimierte Vorbereitung für den Arbeitsbereich Coaching ist sicher ein Schwachpunkt des Konzepts. Es ist zu empfehlen, dass eine solche Fortbildung im Rahmen der Lehrerbildung angeboten wird. Innerhalb des Forschungsprojekts zeigte sich aber, dass die didaktischen Erfahrungen und die ressourcen- und lösungsorientierte pädagogische Grundhaltung der beteiligten TutorInnen eine gute Basis für die Coachingarbeit waren.

²¹⁹ Es ist an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass es zu den Visionen der Verfasserin gehört, das im Rahmen dieses Forschungsprojekts entwickelte und evaluierte Konzept in die Fortbildung von zukünftig Lehrenden zu integrieren.

konkreten Erweiterung von Handlungsoptionen. Im Sinne der konstruktivistischen Didaktik stellt hier das Ziel des Coachings, im besten Fall zur Unterstützung der beruflichen Erstorientierung der SchülerInnen beizutragen, sozusagen einen attraktiven Sinnrahmen für die Lehrenden dar, für den sich die Anstrengungen der neuen Rollendefinitionen und der damit verbundenen Kommunikation per se lohnen.

Empfehlung aus der praktischen Arbeit:

Die beteiligten TutorenCoaches empfehlen, den Pool verfügbarer TutorenCoaches nicht zu klein zu halten und gegebenenfalls einen TutorenCoach zur besonderen Verfügung einzuplanen. Die Erweiterung der Runde wurde aufgrund der Erfahrungen der letzten Durchgänge beschlossen, in denen bei Tutorenausfällen teilweise zwei Gruppen zusammengefasst werden mussten. Eine solche Zusammenfassung zweier Gruppen, die vorher, jede für sich, gemeinsam mit ihrem TutorenCoach miteinander eine spezifische vertrauensvolle und wertschätzende Beziehungskultur innerhalb ihrer Gruppe erarbeitet hatten, hat sich nach Erfahrung der TutorenCoaches negativ auf die weitere Arbeit in den zusammen gelegten Gruppen ausgewirkt.

Kommen neue Kolleginnen in den Pool der TutorenCoaches, können diese interkollegial in die Inhalte, die theoretischen Hintergründe und die darauf aufbauende Ablaufgestaltung eingearbeitet werden, was gleichzeitig auch immer ein ‚fresh-up‘ für die bereits tätigen TutorenCoaches bedeutet. Die neu dazu gekommenen TutorenCoaches können zunächst im Notfall als Springer eingesetzt werden. Die Rolle als ‚Springer‘ bietet eine gute Möglichkeit für die Tutoren, das Projekt kennen zu lernen, sich in die Rolle eines TutorenCoaches einzuarbeiten und erste Erfahrungen in der Coachingarbeit zu sammeln.

Für das Coachingprojekt selbst bieten neue KollegInnen die Chance einer erneuten Perspektiverweiterung und zusätzlicher Handlungsoptionen. Sie können mit ‚neuen Blicken‘ schauen, eingefahrene Vorgehens- und Verhaltensweisen in Frage stellen und eigene Ideen einbringen. Das Prozesshafte der Coachingarbeit findet auf diese Weise auch Eingang in die Konzeption auf der Ebene der TutorenCoaches. Neue Aspekte können angedacht, diskutiert und implementiert werden.

6 Ein systemisch-konstruktivistisches Coaching-Modell zur beruflichen Erstorientierung (Einzelsetting)

6.1 Vorbemerkungen

Zu Beginn dieser Arbeit wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Angebote zur Förderung der beruflichen Orientierung von OberstufenschülerInnen zu verbessern. Um bedarfsorientierte Vorschläge und Ideen zur Optimierung derartiger Angebote zu eruieren, wurden SchülerInnen²²⁰ einer Stufe 12 eines Gymnasiums in einer Vorstudie zu ihren konkreten Wünschen und Bedürfnissen hinsichtlich einer angemessenen Unterstützung zur beruflichen Erstorientierung interviewt. Den SchülerInnen wurde hierbei ein Expertenstatus in ihrer Rolle als Orientierung Suchende zugesprochen. Das im Folgenden vorgestellte Modell eines ‚Coaching zur beruflichen Orientierung in der Oberstufe‘ gestaltet sich als ein Zusammenspiel der erhobenen Schülerwünsche und der theoretischen Ansätze der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik. Die Umsetzung in der Praxis ist als Prozess aus aufeinander aufbauenden Modulen konzipiert. Ein solches, eher lineares Modulmodell könnte die Illusion eines Anfangs und eines Endes des Prozesses einer beruflichen Erstorientierung erwecken. Entgegen einer solchen Illusion versteht sich das beschriebene Modell eher als Rahmung im Sinne eines gesetzten Einstieges in die Auseinandersetzung und Reflexion der Thematik der beruflichen Orientierung und einen damit beginnenden lebenslangen Lernprozess. Aus den sich ständig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Vielfalt persönlicher Entwicklung und Veränderung ergibt sich die Notwendigkeit einer lebenslangen Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Viabiles Lernziel für die Coachees sollte deshalb nicht nur die aktuelle Auseinandersetzung mit ihren Kompetenzen im Sinne einer ressourcenorientierten Selbstexploration und Selbstreflexion sowie eine sich daraus entwickelnde Konstruktion beruflicher Erstorientierung und Entscheidung sein. Die Arbeitsrichtung zielt eher auf eine mehr und mehr internalisierte Haltung und Bereitschaft, sich in sich verändernden Kontexten (lebensfreudig) anzupassen und immer wieder neu auszubalancieren. Im Rahmen immer schneller werdender gesellschaftlicher Veränderungen ist das Ziel des Coachings zur beruflichen Orientierung nicht nur eine kurzfristige Unterstützung zur Entscheidungsfindung hinsichtlich geeigneter Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten, sondern – ganz explizit – eine mittel- und langfristig wirkende Stärkung in beruflichen Orientierungsprozessen. Der Prozess fördert das Vertrauen und das Wissen der Coachees bezüglich einer lebenslang nutzbaren Grundkompetenz, sich mit ihren Interessen und Kompetenzen selbsttätig auseinander zu setzen, ihre berufliche Identität immer wieder bewusst zu konstruieren, zu rekonstruieren, zu dekonstruieren und zeitlebens mit den aktuellen

²²⁰ Die Namen der Coachees, die im Rahmen der Studie interviewt wurden oder deren Daten genutzt werden, wurden anonymisiert; d.h., alle Namen wurden geändert.

gesellschaftlichen Kontexten auszubalancieren. Die Coachees entwickeln am Beispiel des Coachings zur beruflichen (Erst)Orientierung ihre Fähigkeiten, sich selbsttätig und selbstverantwortlich in einer sich verändernden (Berufs)Welt zu verorten und sich immer wieder auf die eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Interessen, Kompetenzen und Stärken zu besinnen.

Ein erster Schwerpunkt des Coachingprozesses besteht in der Konstruktion eines aktuellen individuellen Interessen- und Kompetenzprofils, das dann in einem zweiten Schwerpunkt hinsichtlich möglicher beruflicher Relevanzen und Passungen reflektiert und überprüft wird. Wie in Kapitel 3 ausgeführt, sind diese Konstruktionen beeinflusst von den individuellen Vorerfahrungen und kulturellen sowie sozialen Kontexten der Coachees und abhängig von der jeweiligen Beobachterperspektive. Das impliziert, dass sie auch immer anders konstruiert sein könnten, also veränderbar sind. Für die berufliche Orientierung der Coachees bedeutet dies, dass neben ihrer derzeitigen Konstruktion ihrer beruflichen Identität und ihres Interessen- und Kompetenzprofils auch immer noch andere Varianten möglich sind.

Im Sinne konstruktivistischen Denkens zielt das vorliegende Modell als Ganzes wie auch die eingesetzten und entwickelten Methoden darauf ab, die Coachees durch Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit aktiv am Lern- und Orientierungsprozess zur beruflichen Orientierung zu beteiligen. So können sie ‚erfahren‘ (im Sinne von Deweys ‚experience‘), welche Aspekte beruflicher Orientierung für sie handlungsleitend sein können. Ziel ist die Herstellung, Weiterentwicklung und Implementierung von Reflexions- und Umsetzungskompetenz. Das Coaching bietet Unterstützung und Struktur für den individuellen Arbeits-, Planungs- und Entscheidungsprozess hinsichtlich der individuellen beruflichen Orientierung an. Die Coachees erproben die für sie selbst passende Umsetzung und können sich so in ihrer Selbstverantwortung und Selbstständigkeit weiterentwickeln. Eine solche eigeninitiative und selbstverantwortliche Arbeit unterstützt das Erleben von Selbstwirksamkeit. Es befördert den Lernprozess und wirkt einer Flüchtigkeit dieser Lernerfahrungen entgegen. Dies unterstreicht Reich mit den Worten: „Je rezeptiver Wissen angeeignet wird, desto mehr bleibt es äußerlich bzw. oberflächlich und wird schneller vergessen“ (Reich 2010, 122). Die Förderung von Eigeninitiative und Selbstverantwortung als Gegenbewegung zu vorrangig rezeptiver Wissensvermittlung ermöglicht Unterschiedlichkeit, persönliche Freiheit und Wachstum (vgl. Kapitel 3.6 dieser Arbeit).

Das vorliegende Modell eines Coachings zur beruflichen (Erst)Orientierung und Entscheidung wurde vor ca. 15 Jahren zunächst in der Tradition bewährter Coachingarbeit im Einzelsetting Coach/Coachee konzipiert. Als Antwort auf die zunehmende Nachfrage entstand einige Jahre später eine Variante des Modells als Gruppencoaching für den schulischen Kontext, das im Kapitel 7 dieser Arbeit erläutert wird. Beide Formen des Berufsorientierungscoachings haben sich in der hier vorgestellten Form in einer langjährigen interaktiven Zusammenarbeit der Verfasserin mit den Beteiligten entwickelt, d.h., Änderungswünsche wurden reflektiert und größtenteils berücksich-

tigt.²²¹ Die Module des Coachings haben sich in den gezeigten Abfolgen in der Praxis bewährt, können aber im Sinne einer interaktiven Prozessgestaltung je nach den Bedürfnissen der Beteiligten auch immer modifiziert werden. Vor dem Hintergrund des Denkmodells des Interaktionistischen Konstruktivismus versteht es sich von selbst, das Konzept des Berufsorientierungscoachings nicht als rigide Handlungsanweisung zu sehen, sondern als Angebot im Sinne einer orientierenden Rahmung für die Arbeit von Coach und Coachees. Coach und Coachees haben immer die Wahlmöglichkeit, gemeinsam den Ablauf, die Vorgehensweise und die Methoden entsprechend ihrer Bedürfnisse, besonderer Kontexte oder spezifischer Fragestellungen zu modifizieren. Nur so ist individuelles Wachstum möglich.

Thema dieses Kapitels 6 ist die Vorstellung des Modells eines Einzelcoachings in fünf Modulen. Nach einer Darlegung der Rahmenbedingungen und der inhaltlichen Struktur des Gesamtprozesses, werden die Inhalte der einzelnen Module beschrieben. Dabei werden die eingesetzten Methoden vorgestellt und in ihrer praktischen Anwendung in der Coachingarbeit erörtert. Spezifische Besonderheiten eines Gruppencoachings im schulischen Kontext werden im nachfolgenden Kapitel 7 expliziert.

6.2 Rahmenbedingungen

Um eine ressourcen- und lösungsorientierte Zusammenarbeit im Coaching zu gewährleisten und darüber hinaus gegenseitiges Vertrauen und Respekt zu fördern, stellt der Coach folgende Rahmenbedingungen vor, die mit Grundüberlegungen systemisch-konstruktivistischen Denkens und Handelns korrespondieren (vgl. Kapitel 3 und 5 dieser Arbeit).

6.2.1 Inhaltliche Rahmenbedingungen

- *Vertraulichkeit* wird seitens des Coaches garantiert. So ist ein geschützter Raum möglich, in dem der Coach Fragen nach möglichen Dynamiken wie z.B. familiären Mustern, verdeckten Aufträgen u.Ä. stellen kann und die Coachees über mögliche Befürchtungen, Ängste oder auch Grenzen hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung sprechen können. Allein die Coachees entscheiden, welche Informationen ‚nach außen‘ gelangen.
- *Geteiltes Expertentum* (vgl. Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit) gilt als zentrales Postulat eines systemischen Coachings zur beruflichen Orientierung. Geteiltes Expertentum meint, dass nicht nur dem Coach der Status eines Experten zugesprochen wird, sondern auch den Coachees. Die Coachees sind die Experten für sich selbst, ihre Stärken und Schwächen, ihr inneres Begehren, ih-

²²¹ Die Erhebungen für das vorliegende Forschungsprojekt beziehen sich auf den Zeitraum 2007-2014.

re Wünsche, ihre Bedürfnisse, ihre Träume, für alles, was sie als Person ausmacht. Der Coach ist der Experte für den Prozess und die Methodik und bietet die Beobachtungen seiner Beobachtungen als externer Beobachter an. Aufgabe der Coaches ist es, die Coachees bei der beruflichen Orientierung zu unterstützen, ohne deren Expertenstatus in Frage zu stellen. Die Coachees haben die Interpretationshoheit hinsichtlich der Bewertung und Einordnung der Ergebnisse der einzelnen Schritte im Coaching.

- *Selbstorganisation*: Der Coach spricht Einladungen aus und macht Angebote, die im besten Fall nützliche Selbstorganisationsprozesse bei den Coachees anregen. Die Art und Weise der aktiven Nutzung und Umsetzung dieser Angebote obliegt der Organisation innerer Prozesse der Coachees und ist von außen nicht bzw. nur sehr begrenzt instruierbar.
- *Selbstverantwortung*: Es liegt in der Selbstverantwortung der Coachees, diese Selbstorganisationsprozesse aktiv und aufmerksam zu beobachten und zu gestalten. Als Experten für ihre eigenen Bedürfnisse gehört es zu den Aufgaben der Coachees, auf ihre Grenzen zu achten und auf das für sie passende Tempo. Der Coach hat die Verantwortung für den Prozess und für die Auswahl und angemessene Anwendung der Methoden. Es liegt auch in seiner Verantwortung, die Coachees an ihre Selbstverantwortung zu erinnern bzw. diese mit ihnen einzuüben.
- *Ressourcen- und Lösungsorientierung*: Coach und Coachee konzentrieren sich darauf, ressourcen- und lösungsorientiert zu denken und zu handeln; d.h. nicht, dass nicht über Probleme und Schwächen gesprochen werden darf, aber der Fokus im Prozess liegt explizit auf Ressourcen und Lösungen.
- *Freiwilligkeit* (vgl. Kapitel 5.3.5 und 5.4.1 dieser Arbeit): Eine Grundvoraussetzung ist, dass das Coaching auf Freiwilligkeit basiert.
- *Gegenseitiger Respekt und Wertschätzung*: Das Coaching schafft einen Raum und stellt Zeit zur Verfügung, in dem sich Coach und Coachee wertschätzend mit den Ideen und Konstruktionen der Coachees, ggf. auch der Coaches auseinandersetzen.²²²
- *Konstruktivität*: Das Coaching bietet Möglichkeiten, bestehende Wirklichkeitskonstruktionen neu zu erfinden, zu entdecken, zu enttarnen und ggf. auch neu zu orientieren.
- *Multiperspektivität* (vgl. Kapitel 3.6.3 dieser Arbeit): Im Rahmen der unterschiedlichen methodischen Zugänge wird angeregt, die Sichtweisen aus unterschiedlichen Beziehungssystemen, aber auch eigener veränderter Beobachterpositionen zu erheben. Diese Sichtweisen und Beobachtungen wer-

²²² Zur Gestaltung einer positiven Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden gehört auch die Ermöglichung einer gelingenden Beziehungskommunikation. Hierfür ist eine kongruente Sprache unverzichtbar (vgl. Kapitel 3.2 dieser Arbeit).

den als Erweiterungen bestehender Perspektiven verstanden und sind als Einzelteile eines großen ‚Puzzles‘ zu verstehen. Puzzle ist hier als Metapher für das zu erarbeitende Interessen- und Kompetenzprofil gemeint. Über die Aussagefähigkeit und Verwendung dieser Einzelteile entscheiden die Coachees, mit Unterstützung des Coaches.²²³

- *Multimodalität* (vgl. Kapitel 3.6.3 dieser Arbeit): Aufgabe der Coaches ist es, die Coachees bei der beruflichen Orientierung zu unterstützen, ohne deren Expertenstatus in Frage zu stellen. Hier ist neben einer respektvollen und wertschätzenden Haltung der Einsatz einer Vielfalt unterschiedlicher Methoden unabdingbar, die ein Nebeneinander unterschiedlicher lernerzentrierter Lehr- und Lernmethoden und eine gemeinsame Reflexion über deren sinnvollen Einsatz und praktische Durchführung ermöglicht (vgl. Reich 2012, 277). Entsprechend des grundsätzlichen Postulats nach Selbstbestimmung und Selbstverantwortung und entsprechend ihres Expertenstatus hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Möglichkeiten haben die Coachees das Recht, einzelne Methoden abzulehnen.
- *Multiproduktivität* (vgl. Kapitel 3.6.3 dieser Arbeit): Im Coaching werden die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit im Rahmen von Präsentationen der Coachees beispielsweise in Rollenspielen zur Bewerbung, aber auch in verschriftlichten Reflexionen, beruflichen Profilen und Entwürfen zu Bewerbungsschreiben und Lebenslauf realisiert und verankert.
- *Aktive Mitarbeit der Coachees*: Ein gelingender Coachingprozess setzt das Engagement der Coachees voraus. Sie verpflichten sich, aktiv mitzuarbeiten und die gemeinsam verabredeten Hausaufgaben termingerecht zu erfüllen. Es geht nicht darum, dass die Coachees Ratschläge ‚konsumieren‘ und der Coach eine ‚Lieferverpflichtung‘ hat.
- *Dokumentation*: Zur Sicherung der Ergebnisse des Arbeitsprozesses und zur Förderung der Nachhaltigkeit sowie der mittelfristigen Tragfähigkeit der gemeinsamen Arbeit wird den Coachees empfohlen, ein Portfolio²²⁴ anzulegen.
- *Zeitliche Perspektivität*: Im Coaching sollen keine Entscheidungen für ein ganzes Leben getroffen werden, sondern es werden Möglichkeiten konstruiert, die für die nächsten fünf bis zehn Jahre eine Orientierung geben.²²⁵

²²³ In Abwandlung des Titels ‚Das Spiel der Ideen‘ von Schlippe v./Hargens (2002) soll der Coachee eingeladen werden zum ‚Spiel mit den Ergebnissen‘. Keines der Ergebnisse ist eine ‚Wahrheit‘, sondern immer nur eine Möglichkeit, eine Perspektive, über deren weitere Nutzung die Coachees entscheiden können.

²²⁴ Zu den Möglichkeiten der Portfolioarbeit ausführlich Breuer (2009).

²²⁵ Auf dem Arbeitsmarkt finden sich zunehmend sogenannte Patchwork-Karrieren. Das sind berufliche Laufbahnen, die sich bedingt durch Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, aber auch durch sich verändernde individuelle Dispositionen der Arbeitnehmer aus unterschiedlichen beruflichen Phasen zusammensetzen.

6.2.2 Formale Rahmenbedingungen

- Das Angebot des Einzelcoachings besteht aus fünf Modulen. Die einzelnen Treffen dauern ca. 90 Minuten und finden in einem zeitlichen Abstand von circa drei – vier Wochen statt. Die Terminplanung wird in gemeinsamer Verantwortung organisiert, sodass neben den Arbeitszeiten der Coaches auch die schulischen Termine der Coachees Berücksichtigung finden.
- Zwischen den Treffen bearbeiten die Coachees in Einzelarbeit sogenannte ‚Hausaufgaben‘, für die eine persönliche Anwesenheit des Coaches nicht nötig ist und hinsichtlich des Erlebens von Selbstwirksamkeit seitens der Coachees sogar eher begrenzend erlebt werden könnte. Die Hausaufgaben werden auf Arbeitsblättern hinreichend erklärt; die Verantwortung für die Art und Weise der Bearbeitung obliegt der Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Coachees.
- Der Ort, an dem das Coaching stattfindet, sollte ein ‚geschützter Raum‘ sein. Das meint neben dem Anspruch der Vertraulichkeit auch ganz pragmatische Aspekte wie beispielsweise, dass der Raum abgeschirmt und damit störungsfrei ist. Es sollte ein Ort sein, an dem über einen längeren Zeitraum in vertraulicher und ungestörter Atmosphäre hinsichtlich der Konstruktion individueller beruflicher Identität gedacht, gefühlt, gesucht und erfahren werden kann.

Die aufgezeigten Rahmenbedingungen werden zu Beginn eines jeden Coachingprozesses mit den Coachees diskutiert, reflektiert und verabschiedet.

6.3 Die inhaltliche Struktur des Gesamtprozesses

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Coachingprozesses in fünf Modulen bestehen aus den Arbeitsbereichen Beziehungsgestaltung, Konstruktion, Re- und Dekonstruktion eines individuellen Interessen- und Kompetenzprofils zur beruflichen (Erst) Orientierung sowie der Erarbeitung und Überprüfung dazu passender beruflicher Möglichkeiten. Die gemeinsame Arbeit von Coach und Coachees bezieht die sozialen und gesellschaftlichen Kontexte beim Prozess der Re/De/Konstruktion mit ein und berücksichtigt die drei Handlungsebenen Beobachter/Teilnehmer/Akteur sowie die unterschiedlichen Zugänge einer Wirklichkeitskonstruktion: Symbolisches/Imaginäres/Reales.

Nach einer ausführlichen Auftragsklärung und der Vereinbarung der Rahmenbedingungen für die gemeinsame Arbeit besteht ein erster inhaltlicher Schwerpunkt des Coachings in der Auseinandersetzung mit den bestehenden Konstruktionen der Coachees zu ihrem beruflichen Interessen- und Kompetenzprofil bzw. ihrer beruflichen Identität. Hier bewährt sich ein Einstieg auf der symbolischen Ebene. Einführend

werden mehrere *standardisierte Berufseignungstests*²²⁶ durchgeführt, die die Coachees zunächst zu intensiver Selbstbeobachtung und -reflexion anregen sollen. Desweiteren stellen sie aber auch - als Ergebnisse - konkrete symbolische Items bezüglich ermittelter Stärken und Kompetenzen und dazu passende berufliche Möglichkeiten zur Verfügung.

Nachdem so eine erste Variante einer *Konstruktion* beruflicher Identität in der gemeinsamen Arbeit zunächst einmal *erfunden* wurde, geht es darum zu reflektieren, inwieweit bei dieser Konstruktion bereits bestehende Konstruktionen anderer *rekonstruiert* wurden. Reich spricht von der *Entdeckung* der Wirklichkeit (vgl. Reich 2010, 119 ff., 2012, 139 ff.). Hier ist besonders auf die Methoden des *systemischen 360° Feedbacks* und auf das *zirkuläre Fragen*²²⁷ innerhalb des *wertschätzenden Interviews* (AI) hinzuweisen. Ein weiterer Schritt ist dann die *Dekonstruktion* der Re-Konstruktionen (es könnte auch ganz anders sein). Die im Rahmen des systemischen 360° Feedbacks und des zirkulären Fragens eingeleitete Perspektiverweiterung wird in *hypothetischen Wunsch-, Zauber- bzw. Wunderfragen* im Rahmen des *Appreciative Inquiries*²²⁸ und durch die *Visionsarbeit* um den Zugang des Imaginären erweitert. Es geht darum, mögliche Alternativen zu den bestehenden vorrangig symbolisch orientierten Konstruktionen von Wirklichkeit durch ein Aufspüren von verdeckten Sehnsüchten und Träumen zu vervollständigen. Insbesondere in der *Visionsarbeit* wird die Einbeziehung der Ressource des Imaginären angeregt: Die Coachees erforschen ihre Lebensträume und eruieren die für sie bedeutsamen Werte. Sie werden eingeladen, ihren Assoziationen, Träumen, Wünschen und Begehren einen Raum zu geben und zu versuchen, sie narrativ in den *Zukunftsgeschichten* und visualisiert im *Zukunftsbild* auszudrücken. Wenn es im Coaching gelingt, „solche Imaginationen auf positive, motivierende und den Selbstwert erhöhende Weise zu wecken“ (Reich 2012, 249), dann können sie sich als antreibende und Mut machende Kräfte für die Coachees erweisen. Nach dem Blick in die visionierte Zukunft wird auch die Vergangenheit in die Reflexion mit einbezogen. Die Coachees erhalten die Aufgabe in die Metaperspektive zu gehen und in der Rolle einer wohlwollenden BeobachterIn, eine ressourcenorientierte Schilderung ihrer Lebensgeschichte in den letzten drei Jahren zu schreiben (*Methode: Geschichte aus der Metaperspektive*).

²²⁶ Die hier genannten Methoden werden ausführlich im Rahmen der Erläuterung der einzelnen Module in Kapitel 6.4 vorgestellt.

²²⁷ Erläuterung der eingesetzten systemisch-konstruktivistisch orientierten Frageformen in Kapitel 6.4.2 dieser Arbeit.

²²⁸ Hier sei schon einmal vorgreifend erwähnt, dass eine zentrale Intervention in dieser Arbeitsphase die Methode des ‚wertschätzenden Interviews 2. Ordnung‘ ist. Hier wird die Methode des Appreciative Inquiry (AI) von Cooperrider um die theoretischen Überlegungen des Interaktionistischen Konstruktivismus erweitert und praxisbezogen umgesetzt, indem alle erhobenen Konstruktionen als beobachter- und kontextabhängig verstanden werden.

Erst nach dieser ausführlichen Beschäftigung mit dem individuellen re/de/konstruierten Interessen- und Kompetenzprofil geht es in einem zweiten inhaltlichen Schwerpunkt des Prozesses darum, zu den Inhalten und Rahmenbedingungen von Ausbildung, Studium und Beruf zu recherchieren und individuelle Passungen zu konstruieren. Eine solche Recherche erweist sich auf der Basis der beschriebenen ‚Vorarbeit‘ als maßgeschneidert auf die jeweiligen Konstruktionen der Coachees. Sie wird vorrangig selbstständig durchgeführt, um auch hierbei Eigeninitiative und Selbstverantwortung zu fördern. Das Coaching zielt darauf, dass die Coachees sich eigenverantwortlich und ‚proaktiv-behutsam‘ selbst mit ihrer persönlichen beruflichen Planung auseinandersetzen und tätig werden. Hier greift als idealtypischer Grundsatz der konstruktivistischen Didaktik das folgende Zitat:

„Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist“ (Reich 2012, 95).

Im Sinne einer anzustrebenden *Viabilität*²²⁹ ist abschließend eine aktive praxisorientierte *Überprüfung der Passung* des eigenen beruflichen Profils und der Anforderungsprofile der interessierenden Ausbildungsgänge bzw. Berufe durch die Coachees vorgesehen. Es geht darum, unter Berücksichtigung der konkreten Rahmenbedingungen des Ausbildungsmarktes, die Tragfähigkeit neuer Konstruktionen zu überprüfen, deren symbolische Realisierung einzuleiten und konkrete Umsetzungsstrategien zu entwickeln. An dieser Stelle könnte auch die Vielfalt unvorhersehbarer möglicher Entwicklungen hypothetisiert und inszeniert werden, um den Umgang mit möglichen Erscheinungsformen des *Realen* (vgl. Kapitel 3.4.3 dieser Arbeit) einzuüben. Den Abschluss bildet die Präsentation einer aktuellen Konstruktion beruflicher Identität und der darauf aufbauenden persönlichen beruflichen Orientierung und Entscheidung in einem *Rollenspiel*, in dem die Coachees die Ergebnisse ihrer Arbeit präsentieren.

²²⁹ Vgl. Reich (2012, 38 und 98); Krieger (2012, 447 ff.); Kapitel 3.6.4 dieser Arbeit.

Tabelle 2: Übersicht der Inhalte eines Coachingprozesses zur beruflichen (Erst)Orientierung in 5 Modulen

Module	Inhalte
Modul 1/Eingangsmodul Hausaufgabe zu Modul 2	Beziehungsgestaltung; Auftragsklärung; Vorstellung und Vereinbarung der Rahmenbedingungen Standardisierter Berufseignungstest; Systemisches 360° Feedback; Interviews
Modul 2 Hausaufgabe zu Modul 3	Bericht und Reflexion zu den Hausaufgaben; Konstruktion und Rekonstruktion beruflicher Identität; Reflexion beruflich relevanter Interessen, Wünsche, Träume, Stärken und Schwächen; Appreciative Inquiry Schriftliche Nachreflexion zu Modul 2; Weitere Tests; Visionsarbeit (Einbeziehung des Imaginären); Dekonstruktion; Narration ‚Geschichte ohne Angst‘
Modul 3 Hausaufgaben zu Modul 4	Vorstellung und Reflexion der Visionsarbeit; Vorstellung und Reflexion der Konstruktion und Rekonstruktion eines 1. Interessen- und Kompetenzprofils; Narration: Geschichte ‚ohne Angst‘; Reflexion möglicher beruflicher Passungen; Feedbackrunden Schriftliche Nachreflexion zu Modul 3; Recherche und Reflexion möglicher passender beruflicher Orientierungen anhand einer To-Do-Liste; Geschichte aus der Metaperspektive
Modul 4 (Zwischenmodul) Hausaufgabe zu Modul 5	Reflexion der bisherigen Ergebnisse; Diskussion und Schärfung beruflicher Möglichkeiten; Geschichte aus der Metaperspektive; Feedbackrunden Schriftliche Nachreflexion zu Modul 4; Bearbeitung der To-Do-Liste und Transfer in die Praxis, Generierung eigener Erfahrungen (experience); Vorbereitung eines Bewerbungsgespräches;
Modul 5	Präsentation der aktualisierten Recherche; Rollenspiel zur Bewerbung; Abschluss

Vor dem Hintergrund systemisch-konstruktivistischen Denkens ist hier ein stringentes Regelkonstrukt zum Umgang mit den Unterscheidungsperspektiven Re/De/Konstruktion, den Beobachterperspektiven Beobachter/Teilnehmer/Akteur und den Zuordnungsebenen Symbolisches/Imaginäres/Reales nicht trennscharf zu bearbeiten, sondern zirkulär im sich gegenseitig beeinflussenden Miteinander für das Coaching zur beruflichen Orientierung zu nutzen. Maßgeblich für ein systemisch-

konstruktivistisch orientiertes Handeln im Coaching ist hier die Ausgangsposition, dass es in Abhängigkeit von den Beobachterpositionen unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen, geprägt von unterschiedlichen sozialen und kulturellen Einflussfaktoren gibt und die Betonung der Bedeutung der Beziehungsqualität als Basis gemeinsamen Arbeitens. Die theoretischen Grundüberlegungen finden ihren Ausdruck in den eingesetzten systemisch-konstruktivistisch orientierten Methoden.

6.4 „Was könnt‘ ich bloß mal werden?“ – Die einzelnen Module im Coachingprozess

Nachdem der Bezug des vorliegenden Coachingmodells zu wichtigen Aspekten des Interaktionistischen Konstruktivismus hergestellt, die Rahmenbedingungen sowie die Zielsetzung und die inhaltliche Struktur des Gesamtkonzepts erläutert wurden, geht es im Folgenden um die Anliegen und die Inhalte der einzelnen Module sowie der ‚Hausaufgaben‘. Die dabei eingesetzten Methoden werden vorgestellt und in ihrer praktischen Anwendung in der Coachingarbeit erörtert.²³⁰ Bei der Vorstellung und Beschreibung der Methoden wird ihre komplexe Unterschiedlichkeit deutlich. Dies zeigt sich nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf Zeit- oder Arbeitsaufwand bei der Durchführung oder auch bei der Ausführlichkeit hinsichtlich der Erörterung in diesem Text. Eine derartige Unterschiedlichkeit, die im Rahmen einer angestrebten Methodenvielfalt (vgl. Kapitel 3.6.3 dieser Arbeit) explizit gewünscht ist, korreliert nicht zwangsläufig mit der Relevanz der eingesetzten Methoden für die einzelnen Coachees. Hier sind sehr individuelle Wirkungsweisen und Ergebnisse möglich und auch intendiert, um so der Diversität der Persönlichkeiten der Coachees besser entsprechen zu können.

²³⁰ In der sensiblen Atmosphäre eines Coachings ist es wünschenswert, die angebotenen Methoden situativ entsprechend der individuellen Bedürfnisse einzusetzen, da sonst die Gefahr besteht, dass Interventionen zu Routine werden. Sie sollten in der Situation im Miteinander von Coach und Coachee an die jeweiligen Bedürfnisse der Beteiligten angepasst werden. Nur so ist es möglich, dass Unterschiedlichkeit, persönliche Freiheit und Selbstverantwortung zugelassen bzw. gefördert werden.

6.4.1 Modul 1: „Auf den Weg machen“ – Beziehungsgestaltung, Auftragsklärung, Rahmenbedingungen

Tabelle 3: Kurzdarstellung des Moduls 1

Anliegen/Inhalte	Beziehungsgestaltung, Auftragsklärung, Rahmenbedingungen, Vorbereitung einer Kooperationsentscheidung;
Ablauf	Schritt 1: Joining Schritt 2: Einführung in die Hausaufgaben
Methodisches	Joining

Zentraler Fokus des Moduls 1 ist die Auftragsklärung und die Herstellung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung. Eine der Grundvoraussetzungen für das Gelingen eines systemisch-konstruktivistisch orientierten Coachings zur beruflichen Orientierung ist eine wertschätzende und förderliche Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachee (vgl. Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit). Auch wenn Arnold (2007) die Initialverantwortung den Lehrenden, in unserem Fall den Coaches zuweist, geht es um eine gemeinsame Entwicklung einer für beide Seiten gültigen Arbeitsbasis, die von einer Atmosphäre des Vertrauens, des gegenseitigen Respekts und von Transparenz geprägt ist. Dementsprechend führt Reich aus:

„[...] in einer gemeinsamen Interaktion und Kommunikation wird eine kulturelle, zwischenmenschliche Atmosphäre gebildet, die für jedes Lernen einen Rahmen der Forderung und Förderung herstellt. Gelingt dieser Rahmen nicht, dann werden Forderungen unglaublich und Förderungen fallen zu gering aus“ (Reich 2012, 17).

(1) Schritt 1: Joining

Beschreibung/Intention

Joining bedeutet in der Übersetzung: sich verbinden, sich anschließen, ankoppeln. Insofern könnte man auch jede Begrüßung, in der die Aufmerksamkeit auf die Begegnung ausgerichtet wird, einem Joining gleichsetzen. Systemisch gesehen geht es hier jedoch vor allem darum, gerade dem ersten Zusammentreffen von Coach und Coachee und dem damit neu entstehenden Beratungssystem sorgfältige Aufmerksamkeit zu widmen. Minuchin (1977/2015) setzt sich mit dem Vorgehen im Joining zu Beginn einer Familientherapie sehr differenziert auseinander, was bis heute wichtige Impulse für den Beginn systemisch ausgerichteter Beratungsprozesse nicht nur im therapeutischen Feld gab.

Im systemischen Coaching zielt Joining auf ein Beraterisches kooperatives und kokreatives Bündnis zwischen Coach und Coachee.²³¹ Wie auch in der Therapie gilt es

²³¹ Im Rahmen systemischen Denkens ist eine gezielte instruktive Änderung eines Systems ‘von außen’ nicht möglich. Wird ein neues System aus Coach und Coachee gebildet, kann sich Verände-

im Coaching durch ein gutes Joining Kontakt und die Basis für eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen.²³² Verläuft dies erfolgreich, gelingt eine für den weiteren Coachingprozess nützliche ‚affektive Rahmung‘²³³: die Coachees können erleben, dass die Coaches in ihrer Nähe sind, sie unterstützen und sich dafür einsetzen, eine ‚sichere‘ Basis für die gemeinsame Unternehmung zu schaffen.

Das bedeutet in der praktischen Arbeit zunächst eine gemeinsame Sprache zu finden und dann auch, den Coachee inhaltlich und emotional dort abzuholen, wo er gedanklich und gefühlsmäßig zurzeit steht. Hier ist ein freundlicher ‚Small-Talk‘ als ‚Eisbrecher‘ durchaus angemessen. Ziel ist, den KlientInnen/Coachees ein Gefühl der Akzeptanz und des freundlich zugewandten Interesses zu vermitteln, das durch ein Lächeln und eine Betonung der Offenheit und Transparenz verdeutlicht wird.

Einem solchen Gefühl der Sicherheit und des Gut-Aufgehoben-Seins dient eine detaillierte Vorstellung der Arbeitsweise, des Prozesses und der Rahmenbedingungen. Um eine derartige Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen, hat sich für das Eingangsmodul ein Vorgehen in sechs Phasen bewährt: (1) Gegenseitige Vorstellung, (2) Auftragsklärung, (3) Erläuterung des Coachingangebots, (4) Klärung der Rahmenbedingungen²³⁴ und (5) Überprüfung der Passung – sowohl zwischen Anliegen und Angebot, aber auch bezüglich der ‚Chemie‘ zwischen Coach und Coachee. Die Passung sollte sowohl auf der Inhaltsebene als auch auf der Beziehungsebene gegeben sein. Coach und Coachee erhalten beide explizit die Gelegenheit, über die Passung nachzudenken. Erst nach einer Reflexionsphase von einigen Tagen erfolgt als letzter Schritt (6) ‚die beidseitige Entscheidung für einen Einstieg in den Coachingprozess‘. Diese Vorgehensweise ist unverzichtbar, weil erst durch dieses interaktive schrittweise Miteinander-in-Beziehung-treten ein gleichberechtigtes Arbeitsverhältnis auf Augenhöhe ermöglicht wird.

Die Schritte im Einzelnen:

- Begrüßung; Vorstellung von Coach und Coachee sowie ggf. der Begleitperson²³⁵: Der Coach skizziert seinen beruflichen Werdegang, die Coachees stellen ihre aktuelle (schulische) Situation vor.

rung innerhalb des Systems entwickeln. Vgl. Klein/Kannnicht (2007); Boscolo (1997); Ludewig (1997); Levold (1998).

²³² Vgl. Schwing (2014, 158, 160 f.; Hanswille (2014a, 192).

²³³ Vgl. Welter-Enderlin/Hildenbrand (2004); Levold (1997).

²³⁴ Zur Förderung einer durch gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Wertschätzung geprägten Beziehungsqualität ist es im ersten Treffen die Aufgabe der Coaches, die für alle verbindlichen Rahmenbedingungen (vgl. ausführlich Kapitel 6.2) vorzustellen, mit den Coachees zu besprechen und gemeinsam zu verabschieden. In diesen Rahmenbedingungen werden beispielsweise Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, Dauer und Ziel des Prozesses sowie eine Grundhaltung der Ressourcen- und Lösungsorientierung vereinbart.

²³⁵ Bei diesem Modul zum gegenseitigen Kennenlernen sind begleitende Personen, seien es Eltern oder Freunde, möglich – das bedeutet aber nicht, dass ein Dreieckskontrakt bezüglich der inhaltlichen Arbeit abgeschlossen wird: Arbeitspartner sind Coach und Coachee.

- Ausführliche Auftragsklärung: Es gilt zu erfragen, mit welchem Anliegen die Coachees zum Coaching kommen, wie sie ihre derzeitige Lage einschätzen, welche Ziele sie anstreben und was, nach ihrer Einschätzung, ein gutes Ergebnis des Beratungsprozesses sein könnte.
- Ausführliche Vorstellung des geplanten Coachingprozesses, der einzelnen Module und Skizzierung der Methoden. Schon zu diesem Zeitpunkt ist die Transparenz der Arbeit ein wichtiges Ansinnen. Die Coachees werden eingeladen, durch Fragen zu überprüfen, ob das Angebot ihrem Anliegen entsprechen könnte. Sie werden informiert, dass die einzelnen Schritte und Methoden auch während des Prozesses bei deren Einsatz jeweils erklärt und die Vorgehensweise erläutert wird.
- Erläuterung, Diskussion und gemeinsame Verabschiedung der oben ausgeführten Rahmenbedingungen.
- Reflexion der Passung, sowohl seitens der Coachees wie auch des Coaches.
- (Zeitversetzte) Entscheidung für ein Coaching und Abschluss eines ‚Coachingvertrags‘, d.h. Coach und Coachee stimmen den Rahmenbedingungen zu.²³⁶

Kommentar/Reflexion

Die Schwerpunktsetzung im (als unverbindlich und kostenfrei klassifizierten) Modul 1, besteht darin, dass zunächst das Anliegen, die Vorgehensweise des Coachings, die Rahmenbedingungen und die ‚Chemie‘ zwischen Coach und Coachee miteinander geklärt werden. Dies vermittelt den Coachees einen ersten Eindruck der geplanten Zusammenarbeit auf Augenhöhe und der Bedeutung des Aspekts ‚Freiwilligkeit‘ im Coaching.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Es zeigen sich immer wieder Irritationen seitens der Eltern, aber auch der Coachees, dass im Modul 1 nicht sofort ‚losgearbeitet‘ wird. Einige der Coachees entscheiden sich nach der Präsentation des Konzepts gegen das Coaching, weil ihnen die Vorgehensweise zu komplex, die zu leistende Eigenarbeit zu umfangreich erscheint und sie eigentlich nur einen Hinweis haben wollen, was sie nach der Schule machen sollen. Andere bringen zum Ausdruck, dass sie insbesondere die Vorgehensweise schätzen, sich zunächst mit den eigenen Stärken und Interessen auseinander zu setzen und erst

²³⁶ Da in den meisten Fällen das Coaching zur beruflichen Erstorientierung nicht von den Coachees, sondern von Eltern oder anderen Bezugspersonen finanziert wird, ist eine ausführliche Besprechung der Rahmenbedingungen unverzichtbar. Um eventuelle Fallen solcher Dreieckskontrakte auszuschließen, sollten insbesondere die Punkte Vertraulichkeit und Engagement der Coachees für die Beteiligten vor Beginn des Coachings transparent gemacht werden. Zur Klärung der Situation bieten sich folgende Skalierungsfragen auf einer Skala von 1 – 10 zur Beantwortung durch die Coachees an: 1. Wie hoch ist Ihr eigenes Interesse an dem Coaching und den möglichen Ergebnissen? 2. Wie hoch schätzen Sie das Interesse Ihrer ‚Eltern/ Finanziers‘ ein? und 3. Wer könnte nach Ihrer Meinung den größten Nutzen an dem Coachingprozess haben?

auf dieser Basis passende Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zu eruieren. Wieder andere sind geradezu fasziniert von der Möglichkeit, sich so intensiv mit der eigenen Persönlichkeit auseinandersetzen zu können. Ungefähr 9 von 10 InteressentInnen entscheiden sich nach dem Modul 1 für ein Coaching.

(2) Schritt 2: Einführung in die ‚Hausaufgaben‘²³⁷ zu Modul 2/in Eigenarbeit

Für den Fall, dass sich Coach und Coachee für eine gemeinsame Arbeit auf der Basis der vereinbarten Rahmenbedingungen entscheiden werden, erhalten die Coachees schon jetzt detaillierte Arbeitsblätter zu den Hausaufgaben²³⁸ zu Modul 2. Sie werden eingeladen, die Arbeitsblätter in Ruhe durchzulesen und eventuelle Unklarheiten anzusprechen.

Die Hausaufgaben zu Modul 2 initiieren erste Schritte zur Auseinandersetzung mit den Konstruktionen eigener Interessen, Stärken und Schwächen sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung. Die Hausaufgabe 1 besteht aus einem standardisierten Berufseignungstest, der im Internet angeboten wird und gut für eine ‚Alleinarbeit‘ zuhause geeignet ist. In der Hausaufgabe 2, dem Systemischen 360° Feedback, geht es darum, dass die Coachees Fragebögen zu ihrer Person an mehrere Bezugspersonen verteilen und auswerten (vgl. nähere Erläuterung in Kapitel 6.4.2).

²³⁷ Beschreibung und Intention der Hausaufgaben erfolgt in Modul 2.

²³⁸ Hausaufgaben, ja aber...! Es kommt vereinzelt vor, dass vereinbarte Hausaufgaben nicht termingerecht bearbeitet werden. Das ist eine besondere Herausforderung für den Coach, da Coach und Coachee im Rahmen ihres Arbeitskontrakts eine aktive verlässliche Kooperation vereinbart haben. Wenn Wertschätzung eines der Grundprinzipien der Zusammenarbeit im Coaching ist, dann folgt daraus die Annahme, dass die Coachees eigenständige, prinzipiell autonome Wesen (vgl. Rotthaus 2004) sind, die gute Gründe für ihr Verhalten haben. In diesem Sinn ist die Nichterledigung der Hausaufgaben zu verstehen als Einladung, in eine Diskussion über ‚die guten Gründe‘ der Coachees einzutreten, die vermeintliche Störung also nicht defizitär, sondern lösungsorientiert anzugehen (vgl. Rahmenbedingungen in Kap. 6.2).

6.4.2 Modul 2: „Auf der Schatzsuche ...“ – Konstruktion und Rekonstruktion des individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils

Tabelle 4: Kurzdarstellung des Moduls 2

Anliegen/Inhalte	Auseinandersetzung mit dem Symbolischen, Annäherung an das Imaginäre, Exploration bestehender Konstruktionen zum beruflichen Identitätsprofil, Entdeckung sozialer und kultureller Einflussfaktoren
Ablauf	Schritt 1: Joining Schritt 2: Reflexion der Ergebnisse des Standardisierten Berufseignungstests Schritt 3: Reflexion der Ergebnisse des systemischen 360° Feedbacks Schritt 4: Appreciative Inquiry 2. Ordnung Schritt 5: Einführung in die Hausaufgabe zu Modul 3
Methodisches	Standardisierter Berufseignungstest, Systemisches 360° Feedback, Appreciative Inquiry (2. Ordnung)
Methodischer Exkurs 1	Systemisch-konstruktivistisch orientierte Frageformen

In Modul 1 standen die Beziehungsgestaltung und die Auftragsklärung sowie die Rahmenbedingungen einer Zusammenarbeit im Mittelpunkt und in den Hausaufgabenprojekten zu Modul 2 wurden die Coachees anhand eines einführenden Berufseignungstests und des systemischen 360° Feedbacks zu einer ersten Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Ergebnissen der Selbst- und der Fremdbeobachtung angeregt. Das zentrale Anliegen innerhalb des Moduls 2 ist - nach der Joiningphase und der Reflexion der Ergebnisse des standardisierten Berufseignungstests und des systemischen 360° Feedbacks – die Exploration bestehender Konstruktionen und Rekonstruktionen zum individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofil, die Entdeckung sozialer und kultureller Einflussfaktoren und eine Annäherung an das Imaginäre im Rahmen des wertschätzenden Interviews („Appreciative Inquiry“).

(1) Schritt 1: Joining und Vorstellung der Tagesordnung

Als Einstieg in jedes Arbeitstreffen im Rahmen des Coachingprozesses empfiehlt sich ein *Joining*, um die Grundlage für eine respekt- und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu erneuern. Zur Sicherung einer solchen Arbeitsatmosphäre ist es sinnvoll – nach einer freundlichen Begrüßung - nach der derzeitigen Befindlichkeit der Coachees zu fragen. Hier gilt der Grundsatz: Störungen gehen in Beratungsgesprächen immer vor und müssen als erstes bearbeitet werden, weil sie die Arbeits- und Aufnahmefähigkeit

der Coachees und auch das Miteinander von Coach und Coachees beeinflussen und beeinträchtigen können. Wichtig ist hier, sich auch für das Erleben und die Gefühle in der Zeit zwischen Modul 1 und Modul 2 zu interessieren und nach den Erfahrungen mit den Hausaufgaben zu fragen. Der Coach stellt dann die Tagesordnung für das Treffen vor und klärt eventuelle Fragen der Coachees. Der Einstieg in die weitere Arbeit wird gemeinsam beschlossen.

(2) Schritt 2: Reflexion der Ergebnisse des standardisierten Berufseignungstests²³⁹

Wie bereits ausgeführt, ist es für den vorliegenden Prozess von großer Relevanz, die Coachees mit den Ergebnissen ihrer Arbeit, in diesem Fall der Hausaufgaben, nicht ‚allein‘ zu lassen, sondern diese im Dialog mit dem Coach wertschätzend und lösungsorientiert zu reflektieren.

Beschreibung/Intention

Die Intention der Arbeit mit *standardisierten Berufseignungstests*²⁴⁰ besteht insbesondere darin, die Teilnehmenden anzuregen, sich selbst zu beobachten und ihre Interessen, Stärken und Schwächen zu reflektieren und einzuschätzen. Im Verlauf des Coachings werden unterschiedliche Tests angeboten, um dann, gemeinsam mit den Coachees, die Ergebnisse zu vergleichen und mit den festgestellten und von den Coachees als zutreffend eingeschätzten Übereinstimmungen zu arbeiten.²⁴¹ Die eingesetzten Berufseignungs- und Interessentests basieren auf einer Erfassung der Selbsteinschätzung der ProbandInnen und bieten so einen Einblick in deren aktuelle Konstruktionen hinsichtlich eigener berufsbezogener Dispositionen. Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Konstruktionen, dient die Bearbeitung solcher standardisierter Testverfahren als sinnvolle Vorbereitung für zukünftige Bewerbungen, da diese Art von Testung zunehmend in Bewerbungsverfahren und Assessments vieler Organisationen und Unternehmen, aber auch einiger Hochschulen eingesetzt wird; ein ‚Einüben‘ des Umgangs mit diesen Tests mindert die Schwellenangst und kann als wichtige Erfahrung für die Coachees eingeordnet werden. Die Ergebnisse der Berufseignungstests werden gemeinsam mit den Coachees gesichtet, immer lösungs- und ressourcenorientiert interpretiert und entsprechend der Fragestellung kontextualisiert. Zytowski (1999, 277–293) betont, dass es bei der Präsentation und Reflexion derartiger Testergebnisse immer um ‚coulds‘ und niemals um ‚shoulds‘ gehen sollte. Er fasst fünf Prinzipien

²³⁹ Mit Hinblick auf die Arbeit im Rahmen der Gruppencoachings im schulischen Kontext sind die angebotenen Tests so ausgewählt, dass sie auch von Nicht-Psychologen, also auch von den TutorCoaches, eingesetzt werden können.

²⁴⁰ Informationen zu den eingesetzten Interessen- und Berufseignungstest: Geva-Test: www.geva-institut.de, Borakel: www.ruhr-uni-bochum.de, AIST-R: www.portal.hogrefe.de, Explorix: www.explorix.de, SIT: www.studiengänge.Zeit.de.

zusammen, die bei der Kommunikation von Testergebnissen (Interest Inventories²⁴²) berücksichtigt werden sollten. Diese Prinzipien werden im vorliegenden Coachingprozess aufgegriffen und umgesetzt:

- Der Berater sollte gut vorbereitet sein, die Ergebnisse mit dem Klienten zu diskutieren. In Anlehnung an Tinsley and Bradley (1986) und Shertzer and Linden (1979) empfiehlt Zytowski, dass die Berater sich vorab mit den Ergebnissen vertraut machen sollten (ebenda).
- In Anlehnung an Crites (1996) and Healy (1990) fordert Zytowski, dass die Coachees als ‚Collaborateure‘ in die Kommunikation und Interpretation der Ergebnisse miteinbezogen werden und deren Bedeutung verstehen, sowohl inhaltlich als auch prozedural.²⁴³
- Die Kommunikation soll in einer einfachen und empathischen Sprache stattfinden.
- Die Coachees sollen die Ergebnisse in ihren Worten rekapitulieren, um sie sich für sich selbst verständlich und zu eigen zu machen.
- Die Weiterentwicklung der beruflichen Laufbahn sollte angeregt und reflektiert werden (vgl. Zytowski 1999, 280–283).

Die Coachees führen diese Tests²⁴⁴ in Eigenregie durch und erhalten, im Sinne der angestrebten Transparenz, alle Ergebnisse persönlich. Diese werden dann später gemeinsam mit dem Coach im Coaching besprochen. Wichtig ist dabei der Vorabhinweis für die Coachees, dass man die Tests nicht gut und nicht schlecht absolvieren kann, sondern dass die Ergebnisse als Hinweise und Denkanstöße hinsichtlich aktueller möglicher Kompetenzen, Stärken und auch Schwächen zu nutzen sind.

²⁴² Erläuterung zum Einsatz computergestützter Kompetenzanalysen im Bereich Personalentwicklung und -beratung: The Internet and Computer-Assisted Career Guidance Systems (CACGS) (Brown 2003, 231).

²⁴³ Diese Formulierung erinnert an die in unseren Rahmenbedingungen formulierten Aspekte ‚Beratung auf Augenhöhe‘ und ‚geteiltes Expertentum‘. Die Coachees sollten die Gelegenheit haben, ihre Reaktionen auf die Testergebnisse zu formulieren und zu reflektieren. Das kann durch unterschiedliche Vorgehensweisen umgesetzt werden. Der Coach kann den Coachee nach seinen Erwartungen an die Ergebnisse befragen (vgl. Zytowski 1999) und dann diese Erwartungen mit den tatsächlichen Ergebnissen abgleichen und reflektieren, der Coach könnte Fragen formulieren, die anhand der Ergebnisse beantwortet werden oder der Coach kann die Coachees bitten, die Ergebnisse in der Reihenfolge ihrer Zutreffung einzuordnen. Eine weitere Möglichkeit ist, die Ergebnisse als Hypothesen zu formulieren, die mit früheren Erfahrungen abgeglichen werden. Diese Vorgehensweisen bewirken, dass sich die Coachees aktiv mit den Ergebnissen auseinandersetzen und sie für ihre Bedürfnisse passend sortieren.

²⁴⁴ Im Internet steht inzwischen eine Vielzahl von Interessen- und Berufseignungstests zur Verfügung. Für den vorliegenden Prozess stehen u.A. die kostenpflichtigen Berufseignungs- und Interessentests des Geva-Instituts in München (Hausaufgabe zu Modul 2), der AIST-R Test und der ‚explorix‘ (der auch von der Agentur für Arbeit eingesetzt wird) zur Auswahl, ebenso die kostenfreien Tests der Universität Bochum ‚borakel‘ sowie der SIT-Interessentest (Hausaufgabe zu Modul 3).

Der Einsatz von Interessen- und Berufseignungstests wird von den Coachees durchweg begrüßt.²⁴⁵ Die Bearbeitung standardisierter Testungen erweckt bei ihnen aufgrund der durch externe Anbieter verfassten systematisierten Ergebnisdarstellungen und der damit – in ihrer Wahrnehmung – verbundenen Offizialität den Eindruck besonderer Professionalität und Reliabilität. Es wird in den meisten Fällen nicht realisiert, dass die Ergebnisse vorrangig auf Selbsteinschätzungen basieren. Um das Risiko einer Überbewertung einzelner Testergebnisse zu vermeiden, werden im Verlauf des Prozesses mehrere Testungen durchgeführt, deren Ergebnisse im Sinne der vereinbarten Rahmenbedingungen gemeinsam als eine von mehreren Perspektiven als Teil eines ‚Puzzles‘ zum Interessen- und Kompetenzprofil definiert werden. So wird die Bedeutung einzelner Ergebnisse relativiert.

Hier ist weitere Langzeitforschung erforderlich, um zu untersuchen, wie genau die Klienten/Coachees mit den Ergebnissen und der Kommunikation solcher Testergebnisse umgehen.²⁴⁶ Nach Einschätzung der Verfasserin ist es nicht primär entscheidend, welches Ergebnis in welcher Form nach Ablauf eines längeren Zeitraums in welcher Form noch präsent ist, sondern vielmehr, dass die Coachees lernen, sich mit ihren Interessen und Fähigkeiten und dem Thema der beruflichen Orientierung und den impliziten Veränderungen auseinander zu setzen. Entscheidend ist, dass die Ergebnisse als Angebote zur Interpretation und Anregung zur Reflexion beruflicher Interessen und Kompetenzen verstanden werden, eben – wie Zytowski sagt – als optionales ‚could‘ und nicht als imperatives ‚should‘ – also als Einladung, diese zu reflektieren und die Ebenen der Re/De/Konstruktion zu durchlaufen. Wenn das methodische Vorgehen als ‚Spiel mit den Ergebnissen der Berufseignungstests‘ spezifiziert wird, pointiert das eine Haltung der Beteiligten, die Ergebnisse nicht als ‚Wahrheiten‘, sondern als mögliche Sichtweisen zu verstehen. Entscheidend im Umgang mit standardisierten Tests ist, dass die Coachees nicht mit den Ergebnissen ihrer Testungen allein gelassen werden, sondern dass es unverzichtbar ist, diese im Verlauf des Prozesses gemeinsam zu reflektieren und zu relativieren, die nächsten Schritte vorzubereiten und zu klären, welche beruflichen Optionen sich aus den Ergebnissen ergeben, sowie die Pro und

²⁴⁵ Vgl. Auswertung Kapitel 10.

²⁴⁶ Zytowski (1999) verweist darauf, dass BeraterInnen sehr oft die Erfahrung machen, dass ihre KlientInnen bei späteren Nachbefragungen sowohl die Art des Assessments, sei es interessenbezogen oder hinsichtlich der ‚aptitudes‘ (Eignungen) nicht genau erinnern, dass die Ergebnisse unkorrekt oder äußerst selektiv wiedergegeben werden und dass im Nachhinein eher ein imperatives ‚Should‘ statt das optionalen ‚Could‘ erinnert wird. Diese Erfahrungen sind in mehreren Untersuchungen bestätigt worden. Zytowski verweist u.a. auf Hansen, Kozberg, and Goranssen (1994), die herausgefunden haben, dass College StudentInnen 1 Jahr nach Erhalt ihrer SII Ergebnisse diese sehr unsicher erinnerten: nur 36% konnten ihr wichtigstes ‚General Occupational Theme‘ genau erinnern und 56% ihr höchstes Basic Interest Scale. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass die Ergebnisse solcher interest inventory profiles zwar bei den meisten Probanden stabil sind, dass es aber auch immer eine kleine Minderheit mit unstabilen Ergebnissen gibt.

Contras dieser Möglichkeiten zu bilanzieren und weitere Informationsmöglichkeiten zu recherchieren.²⁴⁷

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Als Sabrina sich für ein Coaching anmeldete, stand sie bereits kurz vor den mündlichen Abiturprüfungen und beschrieb sich als zutiefst unglücklich in dieser Situation, da sie komplett orientierungslos sei. Sie verfüge über keinerlei Ideen zu passenden Ausbildungs- und Studiengängen noch viel weniger zu möglichen beruflichen Ausrichtungen. Als sie zu Modul 2 die Ergebnisse des Berufseignungstests mitbrachte, erklärte sie mit großer Begeisterung, dass der Test zwar anstrengend und aufwändig war, dass sie jetzt aber endlich eine Idee hätte, in welche Richtungen es in ihrer beruflichen Zukunft gehen könnte. Es wurde dann zur zentralen Aufgabe im nächsten Schritt des Coachings, dieses erste Bild zu relativieren, zu dekonstruieren und zu erarbeiten, dass dieses – so ‚überzeugend professionell‘ präsentierte – Ergebnis nur eines von mehreren möglichen Sichtweisen sei und als erster Schritt für eine umfassende Auseinandersetzung und Reflexion ihrer beruflichen Möglichkeiten diene. Trotzdem ist festzuhalten, dass dieser standardisierte Test bzw. das anschließende ‚Spiel mit den Ergebnissen‘ ihre mut- und perspektivlose ‚Starre‘ verflüssigt und neue Motivation angeregt hat.

(3) Schritt 3: Reflexion der Ergebnisse des systemischen 360° Feedbacks

Beschreibung/Intention

Das *systemische 360° Feedback* ist eine von der Verfasserin in dieser Form speziell für dieses Coachingmodell entwickelte methodische Variante des 360° Feedbacks (vgl. Scherm/ Sarges 2002), einem Instrument aus der Personalentwicklung, bei dem die Beurteilung von ArbeitnehmerInnen aus der Perspektive der Vorgesetzten, der KollegInnen und der MitarbeiterInnen (360°) abgefragt wird.²⁴⁸

Beim hier eingesetzten *systemischen 360° Feedback* geht es im Unterschied zu dem 360° Feedback aus der Personalarbeit, wo zumeist anonymisierte Wahrnehmungen

²⁴⁷ Diese Überlegungen werden im Berufsorientierungscoaching an späterer Stelle im Rahmen der Umsetzungsstrategie und To-Do-Liste konkret aufgegriffen.

²⁴⁸ Kritische Reflexion: Beim 360° Feedback geht es um eine Beurteilung und Bewertung der MitarbeiterInnen im Auftrag der ArbeitgeberInnen. Die Ergebnisse einer solchen Beurteilung dienen im positiven Fall als Personalentwicklungsmaßnahme. Es könnte dann überprüft werden, auf welche Art und Weise die ProbandInnen in ihren beruflichen Kontexten wahrgenommen werden, inwieweit sie ihren Möglichkeiten entsprechend positioniert werden und welche Unterstützungen ihnen nützen könnten, um einen zufriedenstellenden weiteren Weg im Unternehmen bzw. in der Organisation gehen zu können. In der Praxis werden die Ergebnisse der 360°Feedbacks oft eingesetzt, um Zielvereinbarungen zu überprüfen, Dysfunktionen innerhalb der Organisation und persönliche Schwächen der ProbandInnen aufzudecken. Es gibt bisher wenige Möglichkeiten, persönliche Differenzen zwischen den FeedbackgeberInnen und den ProbandInnen auszuschließen. 360° Feedbacks werden in der Personalentwicklung zumeist anonym durchgeführt, was eine persönliche Aufarbeitung der Feedbacks unmöglich macht.

gen und ‚Bewertungen‘ aus unterschiedlichen Hierarchiekontexten erhoben werden, um die nicht anonyme Erfassung von Wahrnehmungen, Informationen und Rückmeldungen hinsichtlich beruflich relevanter Items aus den unterschiedlichen Beziehungssystemen, an denen die Coachees partizipieren. Systemisch Denkende gehen davon aus, dass die meisten Personen in ihren diversen Umwelten unterschiedlich wahrgenommen werden und sich auch selbst kontextbezogen verschiedenartig erleben, zeigen und differierend handeln. Das systemische 360° Feedback erweist sich als geeignete Methode, Einblick in die Konstruktionen anderer bezüglich der beruflichen Interessen- und Kompetenzprofile der Coachees zu ermöglichen. Man könnte dies also als Möglichkeit der Anreicherung mit einer Vielfalt von Perspektiven beschreiben (Multiperspektivität) (vgl. Kapitel 3.6.3 dieser Arbeit), die die Coachees aufnehmen, verwerfen oder in für sie geeigneter Weise transformieren können.

Die Coachees treffen eigenverantwortlich die Auswahl, welche Personen aus welchen Beziehungssystemen befragt werden. Eine Vorgabe besteht allerdings darin, dass mindestens sechs Rückmeldungen aus mindestens drei Beziehungssystemen (beispielsweise Familie, Schule, Clique, Sportverein u.Ä.) eingeholt werden. Die FeedbackgeberInnen erhalten einen Fragebogen zu 62 berufsbezogenen Persönlichkeitsitems mit einer Bewertungsskala 1 – 5. Diese Items wurden in Brainstormings gemeinsam mit SchülerInnen und einer Personalfachfrau entwickelt. Die ausgefüllten Fragebögen werden von den FeedbackgeberInnen direkt an die Coachees zurückgesandt und von diesen ausgewertet; d.h., die Coachees selbst vergleichen die Rückmeldungen und ermitteln, welche Items ihnen von welchen Personen in welcher Form als Stärke oder auch als Schwäche zurückgemeldet werden. Sie werden ermuntert, sich – in einer Haltung der Neugier und des Interesses – über unterschiedliche Sichtweisen mit den FeedbackgeberInnen auszutauschen und ganz konkret nachzufragen, aufgrund welcher ihrer Verhaltensweisen und Kommunikationen in welchen Kontexten es zu den beschriebenen Wahrnehmungen kam.

Neben den Fragebögen für die Familienmitglieder und andere Bezugspersonen bearbeiten die Coachees einen persönlichen Fragebogen, in dem sie selbst zu den Items Stellung beziehen. Das ermöglicht einen Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung. Die Coachees erhalten so die Möglichkeit zu explorieren, inwieweit ihr Selbstbild mit den Fremdwahrnehmungen übereinstimmt oder wo auffällige Abweichungen festzustellen sind. So können die Coachees ihr Auftreten und ihre Verhaltensweisen reflektieren, einordnen und ggf. modifizieren. Eine bewusste Einnahme der unterschiedlichen Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteur wird auch im Rahmen des *systemischen 360° Feedbacks* angeregt.

Die Coachees beschreiben als *Selbstbeobachter* anhand des Fragebogens ihre Selbstwahrnehmung, vergleichen diese Beobachtungen mit den Fremdwahrnehmungen und werden so zu *Beobachtern* der Beobachtungen Anderer, mit denen gemeinsam sie *Teilnehmer* am Coachingprozess sind. Sie interagieren als *Akteure* mit den Ande-

ren, indem sie sie um ihr Feedback bitten und die Rückmeldungen gemeinsam reflektieren und diskutieren.

Es entsteht ein wirksamer Weg, Veränderungen in der Konstruktion der eigenen beruflichen Identität, aber auch in beteiligten Subsystemen anzustoßen und zu etablieren. Diese Transparenz ermöglicht darüber hinaus, dass die ProbandInnen in ihrem Status als ExpertInnen für sich selbst, auch einzelne Rückmeldung zu einzelnen Fragen verwerfen, soweit sie der Ansicht sind, dass die FeedbackgeberInnen zu diesen Fragen voreingenommen bzw. nicht kompetent sind.

Kommentar/Reflexion

Die Auswertung der Ergebnisse des systemischen 360° Feedbacks und der Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung ermöglichen erfahrungsgemäß nützliche Perspektiverweiterungen hinsichtlich des eigenen Interessen- und Kompetenzprofils oder können – bei übereinstimmenden Rückmeldungen – als eine Bestätigung der entsprechenden Items genutzt werden.²⁴⁹ Die Coachees erstaunt immer wieder ihre Beobachtung, dass sie beispielsweise von ihrer Familie ganz anders wahrgenommen werden als von ihren MitschülerInnen oder beispielsweise in ihren Aushilfs- oder Ferienjobs. Sie erkennen und erfahren für sich selbst, dass sie offensichtlich in den unterschiedlichen Systemen auch unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. Sie reflektieren, dass ihre Verhaltensweisen teilweise kontextabhängig sind und sie sie im Rahmen von Re- und Dekonstruktion durchaus verändern und mitgestalten können.²⁵⁰

Momentaufnahme aus der Coachingarbeit

Bei Alina (vgl. auch Kapitel 3.2.1) wurde im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem systemischen 360° Feedback deutlich, dass sie in ihrer Familie ganz anders wahrgenommen wird als in ihrem Freundeskreis und in der Schule. Bei der Auswertung des systemischen 360° Feedbacks konnte Alina den Einfluss der in den unterschiedlichen Kontexten zurück gemeldeten Beobachtungen auf die von ihr konstruierten Wirklichkeiten, aber auch auf ihr gezeigtes Verhalten korrelieren und eine systemische Interdependenz der konstruierten Bilder von sich selbst erkennen. Konkret hat sie für sich entdeckt, dass sie in ihrem sehr konservativen Elternhaus die Rolle einer eher angepassten, stillen jungen Frau gespielt hat, um von ihren Eltern akzeptiert zu werden, während sie im schulischen Kontext, angeregt durch das Vorbild einer älteren Mitschülerin, als Stufensprecherin ihre mutigen, starken und durchsetzungsfähigen Anteile kommuniziert und gelebt hat. Sie konnte die divergierenden Rückmeldungen im

²⁴⁹ Im Fragebogen für Familienmitglieder wird auch nach deren früheren beruflichen Wünschen oder Traumberufen gefragt, um so einen Hinweis auf mögliche verdeckte Aufträge insbesondere der Eltern bezüglich der beruflichen Orientierung ihrer Kinder zu entdecken.

²⁵⁰ Nur der Blick aus der Außenperspektive ermöglicht eine derartige Veränderung, da man mit Palmowski davon ausgehen kann, dass man selbst meint, ein angemessenes Verhaltensmuster zu zeigen (vgl. Palmowski 2011).

Coaching kontextualisieren, was ihr die Freiheit gab, das Bild von sich und damit verbunden, ihre beruflichen Möglichkeiten, neu zu konstruieren

*Methodischer Exkurs: Systemisch-konstruktivistisch orientierte Frageformen*²⁵¹

Da der zentrale Fokus dieses Moduls auf der Methode des wertschätzenden Interviews liegt, werden an dieser Stelle zunächst spezifische *systemisch-konstruktivistisch orientierte Frageformen*²⁵² vorgestellt, die während des gesamten Coachingprozesses, aber insbesondere im Rahmen des Appreciative Inquiry eingesetzt werden.

Systemisch-konstruktivistische Fragen laden die KlientInnen/Coachees ein, ihre Wirklichkeitskonstruktionen zu reflektieren, zu re- und zu dekonstruieren, Zusammenhänge aufzuzeigen, blinde Flecken zu enttarnen, neue Perspektiven zu entdecken und initiieren ein Erdenken und Erfühlen neuer alternativer Lösungen:

- **Zirkuläres Fragen:**²⁵³ Zirkuläre Fragen fokussieren interaktionelle Zusammenhänge, initiieren einen Wechsel der Beobachterposition, ermöglichen zirkulierende Beobachtungen und eröffnen neue Sichtweisen. Die Idee ist, die mit der zirkulären Organisation sozialer Systeme verbundenen Besonderheiten zu erkennen und für die Therapie/Beratung zu nutzen. Durch zirkuläre Fragen werden die Coachees aufgefordert, entweder in eine Metaposition oder in die Rollen anderer MitgliederInnen ihrer Beziehungssysteme zu gehen, um deren Wahrnehmungen und Beschreibungen ihrer selbst und ihres Verhaltens aus dieser anderen Perspektive zu erkunden. So wird eine Einbeziehung der Beziehungssysteme in die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen induziert. „Die triadische Frageweise provoziert ein Mutmaßen im Beisein der Anderen. Im wechselseitigen Bezug aufeinander werden neue Denkprozesse eingeleitet und Veränderungen möglich“ (vgl. www.methodenpool.uni-koeln.de). In unserem Prozess kann im Rahmen ‚zirkulärer Befragungen‘ insbesondere die Beobachterabhängigkeit der Wirklichkeitskonstruktionen zur beruflichen Orientierung und zur beruflichen Identität verdeutlicht werden. Beispielfragen: Was denken Sie, würde Ihr Vater sagen, wenn ich ihn nach Ihren größten Stärken und Begabungen fragen würde? Was Ihre beste Freundin? Was denken Sie, welche mögliche Berufswahl würde Ihr Freund ablehnen und wieso?
- **Skalierungsfragen – Fragen nach Unterschieden:**²⁵⁴ Skalierungsfragen werden eingesetzt, um unspezifische Zustandsbeschreibungen zu konkretisieren.

²⁵¹ Vgl. Schlippe v./Schweitzer (2010, 40 ff.) und (2013, 249 ff.).

²⁵² Vgl. Systemischer Methodenpool Uni-Koeln; vgl. Simon/Rech-Simon (2016); Simon (2012).

²⁵³ Der Begriff wurde erstmalig vom Mailänder Team (Palazzoli/ Boscolo/Cecchin/Prata 1981) im Rahmen der familientherapeutischen Arbeit geprägt, um damit einen Fragetyp zu bezeichnen, in dem einzelne FamilienmitgliederInnen hinsichtlich ihrer Einschätzungen der Meinungen und Verhaltensweisen anderer FamilienmitgliederInnen befragt wurden. Vgl. auch Königswieser/Exner (1999, 35); Simon (2012, 472 ff.).

²⁵⁴ Vgl. Hirschberg (2012, 375 ff.).

Skalierungsfragen zeigen Unterschiede in den Sichtweisen und Beziehungen, indem sie diese in eine Rangfolge bringen. Man gibt eine Skala von 0–10 vor, ordnet den Endpunkten polare Ausprägungen einer Eigenschaft oder einer Haltung zu und bittet die KlientInnen/Coachees um Einordnung auf der Achse. Wenn die KlientInnen/Coachees ihre Wahrnehmungen diesen Zahlen zuordnen, ergibt sich eine hilfreiche Komplexitätsreduktion und eine Möglichkeit, anhand dieser Zuordnungen ein Gespräch über Unterschiede zu initiieren. Diese Frageform kann auch genutzt werden, um Entwicklungen während eines Beratungsprozesses zu verdeutlichen bzw. einen Vergleich ‚vorher-nachher‘ zu zeigen. Skalierungsfragen eignen sich als ‚aktivierende‘ Methoden in der Beratungsarbeit. Man kann die Skalierungen als Linie auf dem Boden darstellen und die Coachees bitten, sich entsprechend aufzustellen. So wird die Positionierung mit Bewegung und körperlichem Erleben, aber auch mit selbst wahrgenommenen Emotionen verbunden und es kann erfragt werden, wie sich andersartige Positionierungen ‚anfühlen‘. Beispielfragen: Wie zufrieden sind Sie mit dem derzeitigen Stand Ihrer beruflichen Orientierung, wenn 1 bedeutet ‚sehr unzufrieden‘ und 10 ‚sehr zufrieden‘? Wo hätten Sie sich vor 12 Monaten eingeordnet, mit welcher Position wären Sie zum Abschluss des Coachings zufrieden? Was könnten Sie tun bzw. was müsste sich verändern, um diese Zuordnung in wünschenswerter Richtung zu verändern?

- Ressourcen- und lösungsorientierte Fragen: ²⁵⁵ Die Intention und Vorgehensweise lösungs- und ressourcenorientierter Fragestellungen konzentriert sich darauf, die Ressourcen – Fragen und Stärken eines Sozialsystems – und die Ausnahmen von Problemen zu fokussieren und sich von daher konkreten Lösungen zuzuwenden, die dem Anliegen und den Interessen der KlientInnen/Coachees entsprechen. Die Ausgangsannahme für eine solche Vorgehensweise ist, dass jedes System im Grunde genommen über alle Ressourcen verfügt, die es zur Lösung seiner Probleme befähigt, aber dass diese zum derzeitigen Moment nicht bewusst sind und nicht genutzt werden. Levold konstatiert, dass die Pragmatik lösungsorientierten Arbeitens dazu führt, jedes Detail als „mögliche Ressource für Veränderung – sei es auch scheinbar noch so trivial oder marginal“ zu berücksichtigen (vgl. Levold 2014, 147). Durch eine Aufmerksamkeitsrefokussierung auf die Ressourcen gelingt es, dass die KlientInnen/Coachees „sich dann nicht als Problemträger, sondern als Menschen beschreiben, denen im Leben einiges gelingt“ (vgl. Schwing 2014, 161), Beispielfragen: Was haben Sie in den letzten Monaten richtig gut gemacht? Was haben Sie getan, als Sie ein ähnliches

²⁵⁵ Vgl. Schlippe v./Schweitzer (2013, 209 ff., 216 und 266 ff.); Hafen (2012, 314); Schwing (2014, 161).

Problem in der Vergangenheit schon mal bewältigt haben? Was war in der Grundschule Ihr Lieblingsschulfach und wie haben Sie das so gut hinbekommen? Was mag Ihr bester Freund besonders an Ihnen? Wann hat diese Verhaltensweise funktioniert (Fokussierung auf Ausnahmen)?

- Problemorientierte Fragen (Verschlimmerungsfragen):²⁵⁶ Bei einer von der Haltung her grundsätzlich ressourcen- und lösungsorientierten Arbeitsweise ist zu beachten, dass eine durchgängige Fokussierung von Ressourcen und Lösungen bei den Coachees den Eindruck erwecken könnte, dass der Coach ihnen eine derartige Wirklichkeit suggerieren möchte, die aber nicht ihrer aktuellen Wirklichkeitskonstruktion entspricht. Eine alternative Vorgehensweise könnte hier sein, nach Möglichkeiten der Verschlimmerung des Problems zu fragen. So wird deutlich, dass Probleme aktiv erzeugt und aufrechterhalten werden und dass es gleichermaßen auch Möglichkeiten geben könnte, diese Aufrechterhaltung zu unterlassen. Reflexionen zu Denk- oder Verhaltensweisen, die das Problem produzieren, manifestieren oder sogar verschärfen, ermöglichen die Erkenntnis, dass das Problem nicht obligat ist, sondern veränderlich und durch die Coachees gestaltbar. Hier kann es sich zusätzlich empfehlen, respektvoll nach einem eventuellen aktuellen Nutzen eines Problems zu fragen. Beispielfragen: Was müssten Sie tun, damit es Ihnen noch schlechter geht? Was müsste passieren, damit Ihr Problem unlösbar wird? Könnte das Problem hier und heute für irgendetwas nützlich sein? Wieviel Zeit wollen Sie Ihrem aktuellen Problem einräumen? Wann wäre frühestens mit einer Lösung zu rechnen?
- Hypothetische Fragen oder auch ‚Hypothesisieren‘:²⁵⁷ In der systemischen Arbeit bedeutet Hypothesisieren die systematische Formulierung von zirkulären Kommunikations- und Interaktionsmustern und damit möglicherweise verbundenen linearen, aber auch zirkulären Verursachungsmodellen durch die BeraterInnen/Coaches, die anschließend mit den Coachees reflektiert und diskutiert werden können. So können hypothetische Fragen neue Ideen generieren, die für die Coachees sinnvolle Unterschiede machen. Sie können ermöglichen oder anregen, dass die Coachees die eigenen Wirklichkeiten und die eigenen Interaktionen und Zugehörigkeiten neu und anders konstruieren. Beispielfragen: Angenommen, ein Jahr ist vergangen und Sie hätten sich damals entschieden, den Rat Ihrer Freundin anzunehmen, wie beurteilen Sie die Situation aus heutiger Sicht, was denken Sie heute darüber? Angenommen, es gäbe keinen NC, was würden Sie studieren? Angenommen, der NC würde in 2 Jahren aufgehoben, was würden Sie heute tun?

²⁵⁶ Vgl. Schlippe v./Schweitzer (2013, 268).

²⁵⁷ Vgl. Bateson (1985); Pfeifer-Schaupp (2012); Boscolo/Cecchin/Hoffmann/Penn (1988); Schlippe v./Schweitzer (2013, 204 und 226 ff.).

- Wunderfragen:²⁵⁸ Die von Steve de Shazer in die lösungsorientierte Beratungs- und Therapiearbeit eingeführte ‚Wunderfrage‘ kann auch als hypothetische Ausnahmefrage eingeordnet werden. Das bedeutet, wenn die Coachees keine lösungsorientierte Ausnahmesituation konstruieren können, ist die Annahme eines ‚über Nacht passierten Wunders‘ hilfreich, um sich eine Situation vorzustellen, in der das Problem gelöst ist. Der Coach kann dann gemeinsam mit dem Coachee diese neue Situation im Detail erkunden und erfüllen, das Wunder kontextualisieren und die Ergebnisse des Wunders als neue Wirklichkeit konstruieren. Hahn betont, dass die Wunderfrage nicht als ‚therapietechnisches Tool‘ einzusetzen ist, sondern eher im Sinne einer umfassenden Intervention, ein „interaktionelles Fokussierungsangebot, das sich auf der Basis eines wertschätzenden Dialoges auf gleicher Augenhöhe entfaltet – in genau definierten Phasen“. Beispielfragen: Angenommen, heute Nacht würde ein Wunder passieren und Ihr Problem wäre gelöst, woran genau würden Sie das bemerken? Wie sähe morgen Ihr Tag aus? Wie würden Ihre Freunde Sie morgen erleben?
- Kontextfragen:²⁵⁹ Kontextfragen helfen, die zu bearbeitenden Themen in einen Zusammenhang zu stellen und die Kontextabhängigkeit zu verdeutlichen. Beispielfragen: Wer in Ihrer Familie hat das größte Interesse an einer Lösung des Problems? Wer hat ein Interesse, dass sich nichts ändert? Wer könnte Ihnen bei der Lösung Ihres Problems behilflich sein?
- Dekonstruktive Fragen:²⁶⁰ Dekonstruktive Fragen ermöglichen ein Aufzeigen der Ambi- und Polyvalenzen, die sich hinter den aktuellen Wirklichkeitskonstruktionen der Coachees verbergen könnten. Sie erlauben eine Infragestellung von Familientraditionen und Ritualen, sozialen und kulturellen erlernten Werten oder Vorgehens- und Verhaltensweisen. Eine Dekonstruktion von erzählten Geschichten lädt ein, ganz neue ‚Geschichten‘ über das Problem zu erzählen. Durch ein behutsames dekonstruktives Fragen gelingt es den Coaches, begrenzende Geschichten zu entmachten und gemeinsam mit den Coachees neue Erzählungen zu entwickeln. Beispielfragen: Welche Geschichten erzählen Sie sich über sich selbst, über ‚wie Sie sind‘, die Ihnen eigentlich nicht gefallen und die Sie leiden lassen? Inwieweit richten Sie sich in Ihrem Verhalten nach diesen Geschichten? Welches Verhalten fördern diese Geschichten, welches verhindern sie? Wie könnte man die Geschichten verändern und anders erzählen, sodass sie Mut und Freude machen?

²⁵⁸ Vgl. Hahn (2012); Schlippe v./Schweitzer (2013, 267).

²⁵⁹ Vgl. Schlippe v./Schweitzer (2013, 99).

²⁶⁰ Vgl. Wirth (2012, 64 ff.).

- Zukunftsfragen:²⁶¹ Zukunftsfragen dienen dazu, die zeitlichen Dimensionen der aktuellen Orientierungs- und Entscheidungssituationen zu erweitern und quasi einen ‚Anker‘ in die Zukunft zu werfen. Wenn die Coaches über ein gewünschtes Bild für sich in der Zukunft nachdenken, können sich daraus sinnvolle Schritte für ihr Tun im Hier und Jetzt ergeben. Aus detaillierten Zielimaginationen kann sich eine Entwicklung von Zukunftszielen ergeben, die in das Erleben der Gegenwart hineinwirken können. Darüber hinaus kann auch erfragt werden, welche „Zukunftschancen“ die Coachees dem aktuellen Problem einräumen wollen. Beispielfragen: Wie soll Ihr Leben in fünf oder in zehn Jahren aussehen, wo und wie und mit wem wollen Sie leben? Welche berufliche Position möchten Sie dann erreicht haben? Was werden Sie dann zu Ihrem heutigen Problem sagen?
- Gefühlsorientierte Fragen:²⁶² Um bei der Arbeit mit dem Thema berufliche Orientierung und Entscheidung die ‚ganze Persönlichkeit‘ (vgl. Martens-Schmid 2003) der Coachees mit einzubeziehen, empfiehlt es sich, auch ganz explizit nach deren Gefühlen, Wünschen, Träumen und Leidenschaften zu fragen. Imaginäres Begehren erweist sich als bedeutender Motivator und die Berücksichtigung dieser emotionalen Aspekte sind Garanten für berufliche Zufriedenheit – und auch für gute berufliche Leistungen. Beispielfragen: Wenn Sie nur auf Ihren ‚Bauch‘ oder Ihre Träume hören würden, was wären Ihre Pläne für die nächsten drei Monate oder auch für die nächsten drei Jahre? Erinnern Sie sich an Situationen, wo Sie etwas einfach sehr gern gemacht haben? Was haben Sie da gut gemacht? Wie hat sich das für Sie angefühlt?
- Kombinierte Fragen: Kombinierte Fragen setzen sich aus verschiedenen Frageformen zusammen und verdeutlichen so die Interdependenzen der unterschiedlichen Schwerpunkte. Beispielfragen: Welche Ressourcen müssten Sie haben, um in kleinen oder großen Schritten Ihre Ziele zu erreichen?
- Paraphrasieren: Als weitere Form der dialogischen Kommunikation ist auf das Paraphrasieren zu verweisen.²⁶³ Das Paraphrasieren ist eine Technik emphatischer Gesprächsführung, die mit der Methode des Reframings (positive Umdeutung)²⁶⁴ korrespondiert. Der Coach greift die Antworten der Coachees auf, signalisiert Verständnis und Mitgefühl, stellt durch das Wiederholen wesentlicher Inhalte mit seinen eigenen Worten den lösungsorientierten Kern heraus und bietet, eventuell variierte, Zuordnungen und Sinnzusammenhänge an.

²⁶¹ Vgl. Schmidt (2014, 264); Schlippe v./Schweitzer (2013, 269).

²⁶² Vgl. Reich (2012, 210 ff.).

²⁶³ Die Methode des Paraphrasierens lässt sich auch sehr ertragreich im Gruppensetting einsetzen.

²⁶⁴ Vgl. Schlippe v./Schweitzer (2013, 312); Vgl. Schwing (2014, 169 ff.).

Eine derartige Diversität von Fragestellungen bietet neben vielfältigen Perspektiverweiterungen auch eine abwechslungsreiche Dramaturgie für den Coachingprozess, erhöht dessen Attraktivität für die Coachees und weckt immer wieder neues Interesse. Insbesondere in der Methode/Intervention des systemisch-konstruktivistisch orientierten wertschätzenden Interviews (AI) wird die Wirkmächtigkeit dieser unterschiedlichen Frageformen deutlich.

(4) Schritt 4: Wertschätzendes Interview/Appreciative Inquiry (AI)²⁶⁵

Beschreibung/Intention

Im Rahmen der angestrebten Exploration bestehender Konstruktionen zum beruflichen Interessen- und Kompetenzprofil, der Entdeckung sozialer und kultureller Einflussfaktoren und der Annäherung an das Imaginäre liegt der Fokus des Moduls 2 auf der Durchführung eines *wertschätzenden Interviews*, das der Coach mit dem Coachee führt. Die aus der Organisationsberatung stammende Methode des wertschätzenden Interviews/Appreciative Inquiry (AI nach Cooperrider besagt, dass durch Fokussierung der in Interaktionen konstruierten Stärken im Beratungsgespräch Lösungen gefunden werden können. Reeds Gedanken bestätigen diese Aussagen und stellen eine Verbindung zu konstruktivistischem Denken her, wenn er die Annahme formuliert, dass die in jedem Kontext vorkommenden gut funktionierenden Dinge durch Aufmerksamkeitsfokussierung zu Wirklichkeiten konstruiert werden. Dabei ist es bedeutsam, Unterschiede wertzuschätzen und die wirkmächtige Rolle von Sprache zu berücksichtigen:

²⁶⁵ Die Methode des wertschätzenden Interviews (Appreciate Inquiry oder auch AI) stammt ursprünglich aus dem Bereich Organisationsentwicklung. Die Intervention des AI wird vornehmlich David Cooperrider zugeschrieben. Cooperrider arbeitet und forscht vorrangig zum Thema Veränderungsprozesse in Unternehmen und Organisationen, sowohl im Profit- als auch im Non-Profitbereich. Die Begriff AI basiert auf einem von der Grundorientierung her ressourcen- und lösungsorientierten Ansatz, der geprägt ist von Wertschätzung gegenüber dem Untersuchungsobjekt, sei es eine Organisation, ein Team oder einzelne MitarbeiterInnen. Die Fragen im AI fokussieren die Stärken, die guten Erfahrungen, die Chancen und die Lösungswege - nicht die Probleme und die Defizite. Das Modell basiert auf der Annahme, dass die Fragen, die wir stellen, die Aufmerksamkeit des Befragten auf bestimmte (durch die Fragen fokussierte) Bereiche lenken. Das heißt, vereinfacht ausgedrückt, problemorientierte Fragen fokussieren Probleme, lösungsorientierte Fragen fokussieren Lösungen. Watkins/Mohr/Valley bezeichnen AI als sehr wirkmächtige Intervention: „Social constructionists argue that our world is shaped by the many dialogues and discourses that we have with each other - conversations in which we both selectively make sense of our past and present, experience, and history and create shared images of what we anticipate in the future. Appreciate inquiry takes this one step further into an intervention process based on the power of dialogue generated by inquiry itself, that is, the power of the questions we ask. It is with those questions that we shape our destiny” (Watkins/Mohr/Kelly 2011, 41). Cooperrider selbst sagt: „Appreciative Inquiry is the cooperative co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them. It involves the discovery of what gives ‘life’ to a living system when it is most effective, alive, and constructively capable in economic, ecological, and human terms. AI involves the art and practice of asking questions that strengthen a system’s capacity to apprehend, anticipate, and heighten positive potential” (Cooperrider 2008, 3). Vgl. Auch Bonsen/Maleh (2001) und Grieger (2001).

„In every society, organization, or group, something works... what we focus on becomes reality... reality is created in the moment, and there are multiple realities...it is important to value differences ... the language we use creates our reality” (Reed 2007, 27).

Dies lässt sich auf die Bedarfe einer Beratung zur beruflichen Orientierung junger Menschen übertragen. Es gilt hier in besonderem Maße, nicht defizitär, sondern stärkend und ressourcen- und lösungsorientiert zu arbeiten. Die Wirkmächtigkeit dieser Vorgehensweise wurde in wissenschaftlichen Studien hinreichend bestätigt. An dieser Stelle stellvertretend der Hinweis auf die sogenannten ‚Pygmalion Studies‘.²⁶⁶ Cooperider ermuntert in seinem Handbuch explizit, seine Methode weiterzuentwickeln und an die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe anzupassen: „...to tailor AI to their needs and context...” (vgl. Cooperider 2008, 225).

Die für den vorliegenden Prozess entwickelte Variante eines *wertschätzenden Interviews (AI) 2. Ordnung* bezieht die Grundideen des Interaktionistischen Konstruktivismus in die Konzipierung des AI mit ein und entwickelt so eine auf Cooperriders Idee basierende, aber umfassendere Intervention. Die Weiterentwicklung besteht darin, die Aufmerksamkeitsfokussierung nicht auf konkrete berufs- und arbeitsplatzrelevante Stärken und Lösungen der zu beratenden KlientInnen zu begrenzen, sondern die Aufmerksamkeit der Coachees auch auf die ressourcen- und lösungsorientierten und stärkenden Aspekte der Unterscheidungsperspektiven Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion in Bezug auf ihr Interessen- und Kompetenzprofils zu richten. Im Rahmen der Interviewgestaltung werden darüber hinaus die stärkenden und perspektiverweiternden Aspekte des Imaginären, des Symbolischen und des Realen mit einbezogen. Die durch Fragen angeregte Aufmerksamkeitsfokussierung hinsichtlich stärkender und unterstützender Einflussfaktoren aus sozialen und kulturellen Kontexten vervollständigt neu entstehende ressourcenorientierte Wirklichkeitskonstruktionen.

Die Idee eines ‚Wertschätzendes Interviews (AI) 2. Ordnung‘ (in Anlehnung an die von Heinz von Foerster ursprünglich popularisierte Kybernetik 2. Ordnung) betont, dass der Beobachterposition und die Beobachtung der Beobachtung in diesem Coachingmodell eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird und die damit verbundenen Konsequenzen der Relativität von Wirklichkeitskonstruktionen erfahrbar gemacht werden soll. Darüber hinaus kann durch zirkuläre Fragestellungen ein Wechsel der

²⁶⁶ Die Studienreihe ‚Pygmalion Studies‘ wurde mit SchülerInnen in den USA durchgeführt. In diesen Studien erhielten die verantwortlichen LehrerInnen Informationen bezüglich der Intelligenz und Leistungsfähigkeit ihrer SchülerInnen. Nach einer sehr kurzen Zeitspanne zeigten die SchülerInnen, zu denen die LehrerInnen eher defizitäre Informationen erhalten hatten, ausnahmslos signifikant schlechtere Leistungen und erzielten weniger gute Ergebnisse, während die als intelligent und leistungsfähig vorgestellten SchülerInnen sich hervorragend und ausgezeichnet präsentierten. Die Antizipationen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit oder anders ausgedrückt, die Bilder, mit denen die Lehrpersonen den SchülerInnen begegnet sind, haben deren Verhalten beeinflusst (vgl. Watkins/ Mohr/ Kelly 2011, 44).

Beobachterposition ermöglicht werden und weitere neue Perspektiven und Handlungsoptionen können sich entwickeln.

Das AI wurde für diesen Prozess als teilstrukturiertes Interview konzipiert. Das bietet einerseits die Sicherheit, dass die für eine berufliche Orientierung zielführenden Fragen behandelt werden und andererseits die Flexibilität, auf individuelle Anliegen der Coachees einzugehen und auch die Fragen zu behandeln, die sich während des Interviews aus deren persönlichen Erfahrungen und Realitätskonstruktionen ergeben. Im Sinne einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung wird der Coachee zu Beginn über die Rahmenbedingungen des Interviews informiert. Das Interview dient nicht nur der Erhebung von Informationen, sondern im besonderen Maße der Anregung der Selbstexploration und Selbstreflexion. Der zeitliche Rahmen beträgt ca. 90 Minuten. Ergeben sich im Verlauf des Interviews Ergänzungen zu vorher behandelten Fragen, werden diese Ergänzungen nachgetragen. Wichtig ist, dass das Interview nicht als ‚Prüfung‘ zu verstehen ist, sondern als gemeinsames Sammeln von Sichtweisen, Ideen und Erzählungen hinsichtlich möglicher beruflicher Identitätskonstruktionen der Coachees. Die Beantwortung der Fragen ist freiwillig. Die Inhalte des Interviews werden vertraulich behandelt, der Coach arbeitet nicht mit verdeckten psychologischen Interventionen. Die Fragestellungen sind ressourcen- und lösungsorientiert. Die durch die methodische Vielfalt der Art der Fragestellungen gegebene Multimodalität ermöglicht Coach und Coachee unterschiedliche, die Bedürfnisse der Coachees berücksichtigende Formen der Gesprächsführung. Darüber hinaus wird durch diese Multimodalität die Attraktivität des Interviews durch eine ‚spannende Dramaturgie‘ erhöht.²⁶⁷ Der Wechsel aus geschlossenen, offenen, zirkulären, hypothetischen und weiteren Formen der Fragestellung, der Einsatz von Antwortkarten oder auch eine ‚Wunderfrage‘ u.Ä. fördert die Aufmerksamkeit der Coachees und regt sie an, sich immer wieder aktiv mit der Besonderheit der Fragen auseinander zu setzen; zunächst formell, aber damit auch inhaltlich. Die Unterschiedlichkeit der Fragestellungen zeigt ein Auszug aus dem Interviewleitfaden zum AI:

- Was können Sie gut?
- Wo sehen Sie Ihre Schwächen?
- Wenn ich Ihre besten FreundInnen fragen würde, was sie an Ihnen schätzen, was glauben Sie, würden die antworten?
- Wenn ich die einzelnen Mitglieder Ihrer Familie fragen würde, was sie an Ihnen schätzen, was glauben Sie, würden die antworten?
- Gibt es besondere Aktivitäten und Engagements innerhalb oder auch außerhalb der Schule? Was machen Sie da gut? Was machen Sie dabei besonders gern?

²⁶⁷ Im Sinne der konstruktivistischen Didaktik ist es die Verantwortung des Lehrenden in unserem Fall des Coaches, abwechslungsreiche und auf diese Art attraktive Lernbedingungen für die Lernenden Coachees zu schaffen.

- Was glauben Sie, was schätzen Ihre Freunde an Ihnen? Ihre Familie?
- Angenommen, es gäbe keinerlei Begrenzung von Ausbildungs- und Studienplätzen, was würden Sie tun?
- Was haben Sie in den letzten sechs Monaten richtig gut gemacht (Schulterklopfen)? Welche Ihrer Fähigkeiten konnten Sie dabei einsetzen bzw. (weiter) entwickeln?
- Die Frage mit dem Zauberstab: Angenommen Sie hätten die Möglichkeit, sich irgendeine Tätigkeit auszusuchen, von wem auch immer (historische, fiktive oder aktuell lebende Person), welche Tätigkeit wäre das? Was genau gefällt Ihnen daran?
- Wunderfrage: Angenommen Sie wachen an einem Dienstag in drei Jahren morgens auf und haben Ihre Traumausbildung, -beruf erreicht, was genau machen Sie dann an dem Tag?
- Welche Gefühle empfinden Sie in Bezug auf ihre berufliche Orientierung?
- Was sind Ihre Lebensträume?
- Wofür können Sie sich echt begeistern? Was machen Sie schrecklich gern? Was genau macht daran Spaß, was können Sie gut?
- Wen haben Sie bewundert, als Sie acht Jahre alt waren?
- Wie würden Sie - ohne lange nachzudenken- folgenden Satz ergänzen:
- Ich bin ein Mensch, der ... Ich bin ein(e) Mann/ Frau, der /die...
- Welche waren in Ihrem Leben die drei größten Entscheidungen und wie sind Sie bei diesen Entscheidungen vorgegangen?
- Was sind Ihre Lieblingszeitungen, was Ihre Lieblingsfernsehsendungen, Internetseiten? Was gefällt Ihnen daran?
- Gibt es bestimmte Werte, Überzeugungen, Prinzipien in Ihrem Leben, die eventuell auch in einem späteren Berufsleben für Sie besonders wichtig sind?
- Was glauben Sie, welchen beruflichen Weg würden Ihre Eltern, FreundInnen, Geschwister, LehrerInnen, sonstige Personen für Sie empfehlen, wenn wir diese fragen würden?
- Haben Sie Vorbilder? Wenn ja: Wer? Warum?
- Wenn sie mit ein paar Freunden eine Party organisieren wollen, welche Aufgaben übernehmen Sie?
- Wenn Sie sechs Monate ‚Zeit‘ geschenkt bekommen würden, was würden Sie tun?
- Wünschenswerte Aspekte späterer Berufstätigkeit - Kärtchen auswählen (Was ist Ihnen wichtig und in welcher Reihenfolge? Was gar nicht wichtig?):
 - Breite Grundausbildung
 - Charakterbildung, persönliche Entwicklung

- Entfaltung individueller Neigungen und Fähigkeiten
- Erfolg, Anerkennung am Arbeitsplatz
- Freude und Zufriedenheit
- Geregelte Arbeits- und Freizeit
- Gesellschaftliches Ansehen, Status
- Herausforderung und Abwechslung
- Kontakte mit anderen Menschen
- Sinnvolle Aufgabe zum Wohle der Menschen
- Verdienstmöglichkeiten, materielle Sicherheit
- Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten

Kommentar/Reflexion

Die Fragen des Interviews lassen sich inhaltlich den Ebenen Konstruktion/Rekonstruktion/Dekonstruktion zuordnen, greifen aber immer auch die Zugänge Symbolisches/Imaginäres/Reales und die Positionen Beobachter/Aktiver/Teilnehmer auf. Zentraler Fokus ist zunächst, die aktuelle Wirklichkeitskonstruktion der Coachees zu klären - was sind ihre Interessen, was sind ihre Kompetenzen, was sind ihre derzeitigen (spontanen) Berufswünsche, was ist ihnen wichtig für ihre berufliche Zukunft, was bedeutet die schulische Situation? Im Rahmen der Rekonstruktion interessiert dann die Einschätzung der Coachees: Wie sehen mich die Anderen (Familie, Freunde, schulisches Umfeld) in Bezug auf Stärken, Schwächen, berufliche Empfehlungen? Welche Konstruktionen Anderer habe ich übernommen? In Bezug auf eine mögliche Dekonstruktion ist dann zu eruieren: Was könnten (un)mögliche Alternativen sein?

Im Sinne eines ‚wertschätzenden Interviews 2. Ordnung‘ gehört es zu den zentralen Aufgaben der Coaches, aus ihrer Beobachterposition besonders im Rahmen der Konstruktion und der Rekonstruktion die aktuellen Lösungen der Coachees wert zu schätzen als genau die Lösungen und Konstruktionen, die in diesem Moment für die Coachees passend und viabel sind. Auf dieser Basis der Wertschätzung und Anerkennung kann dann ressourcen- und lösungsorientiert über mögliche Dekonstruktionen nachgedacht werden. Durch die ressourcen- und lösungsorientierten Fragestellungen im Rahmen des Appreciative Inquiries wird eine dialogische, kokreative Auseinandersetzung zu den Interessen, Stärken und Träumen der Coachees angeregt sowie ein Nachdenken, inwieweit positive Erfahrungen in Schule, Hobby, Sport auf Reisen und sonstigen Erlebnisbereichen Hinweise auf berufliche Interessen oder Eignungen geben könnten. Die Fragen regen an zur Konstruktion, zur Rekonstruktion und auch zur Dekonstruktion, zur Einbeziehung des Imaginären, des Symbolischen und des Realen. Die Coachees erfahren sich im Rahmen des *Appreciative Inquiry* als *Beobachter* der eigenen Gedanken, Ideen und Vorstellungen und der Gedanken derjenigen Anderen, mit denen gemeinsam sie am Coaching, also an einer Verständigungsgemeinschaft und einem Beziehungssystem als *Teilnehmer* teilnehmen. Im Dialog mit dem Coach agieren sie als *Akteure*, wenn sie ihre Beobachtung beschreiben und reflektieren.

Es könnte an dieser Stelle kritisch anzumerken sein, dass eine umfassende Beantwortung und Bearbeitung der oben skizzierten relevanten Fragenkomplexe in einem knapp 90minütigen Gespräch nicht zufriedenstellend machbar sei. Hier soll kurz auf die die Therapielandschaft revolutionierende Einführung der Kurzzeittherapie der systemischen Therapeuten Steve de Shazer und Insoo Kim Berg hingewiesen werden (vgl. Schlippe v./Schweitzer 2013, 55 ff.) De Shazer und Berg haben nachweislich gezeigt, dass auch zeitlich sehr knapp bemessene Beratungssequenzen bei konsequenter Lösungsfokussierung wirkmächtig sein können.²⁶⁸ Diese Erfahrungen sind durchaus auch auf den Bereich eines ‚Kurzzeitcoachings‘ zur berufliche Orientierung zu übertragen.

Die im Kapitel 10 dieser Arbeit zitierten Rückmeldungen der Coachees belegen die Wirkmächtigkeit dieser zeitlich begrenzten Intervention im vorliegenden Coachingkontext. So äußern viele der Coachees, dass sie „noch nie so intensiv über diese Fragen nachgedacht haben“, „sich noch nie so gesehen haben“ und sich „vorher keinerlei Gedanken gemacht haben, welche berufliche Richtung ihnen Familie oder Freunde empfehlen würden“, bzw. „welche Bilder und Einschätzungen dieser Bezugspersonen sie bewusst oder unbewusst übernommen hatten“.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Es fällt einigen Coachees zunächst sehr schwer, sich auf die teilweise sehr ungewohnte Art der Fragestellungen im Appreciative Inquiry einzulassen. Wenn beispielsweise die Coachees im Rahmen des zirkulären Fragens angeregt werden, die Beobachterposition zu verändern und die Sichtweisen anderer Mitglieder ihrer Beziehungssysteme zu erforschen, kommt es manchmal zu offensichtlichen Abwehrreaktionen mit Kommentaren wie beispielsweise: „Was soll das ‚Um-die-Ecke Fragen?‘“, „Können Sie nicht mal direkt fragen“ oder auch: „Woher soll ich denn wissen, was die denken“. Hier eröffnet sich eine gute Gelegenheit, mit den Coachees die Themen der Beobachterabhängigkeit von Wirklichkeitskonstruktionen und deren Veränderbarkeit anzusprechen. Auch solche Fragen wie die hypothetischen, die gefühlorientierten Fragen oder die Beantwortung der Wunderfrage werden manchmal von TeilnehmerInnen als unrealistisch und deshalb nicht zielführend bzw. als Zeitverschwendung eingestuft. Hier bietet sich ein

²⁶⁸ Steve de Shazer und Insoo Kim Berg haben als Systemiker mit ihrer Entwicklung einer *lösungsfokussierten Kurzzeittherapie* die Therapielandschaft schon Ende der Siebziger nachhaltig verändert. In Zusammenarbeit mit dem Mental Research Institute in Palo-Alto entwickelten sie auf der Basis der Arbeiten von Erickson, Wittgenstein und Derrida eine Arbeitsweise, die eine Thematisierung von Problemen vernachlässigt zugunsten einer konsequenten Fokussierung der persönlichen und sozialen Fähigkeiten der Klienten. Lösungsfokussierung bedeutet noch mehr als Lösungsorientierung: das konsequente Fokussieren positiver Unterschiede, das Erkennen und Verstärken von ‚funktionierenden‘ Lösungen und Stärken und die gemeinsame Konstruktion darauf aufbauender Lösungskonzepte. Anders ausgedrückt wird hier konsequent, fast ‚radikal‘ ressourcenorientiert gearbeitet. Gestützt wird diese Arbeitsweise durch wissenschaftliche Studien der Hirnforschung, deren Erkenntnisse zeigen, dass Lernen durch die Verstärkung synaptischer neuronaler Verbindungen auf der Basis gemachter Erfahrungen zustande kommt (vgl. Mentha 2007).

Exkurs zur Wirkmächtigkeit innerer Wünsche, Leidenschaften und Begehren auf die Gestaltung und Durchsetzung einer erfolgreichen und zufrieden machenden beruflichen Laufbahn an.

(5) Schritt 5: Einführung in die Hausaufgaben²⁶⁹ zu Modul 3

Die Hausaufgaben zu Modul 3 regen über die Erstellung der Nachreflexion, die Durchführung weiterer standardisierter Tests, die ‚Geschichte ohne Angst‘ und die Interviews von drei Bezugspersonen zur weiteren Selbstbeobachtung und Selbstreflexion an. Die zentrale Intervention in dieser Phase des Coachings ist die Einladung zu einer Visionsarbeit. Wie schon durch die hypothetischen Fragen, die emotionsorientierten Fragen und die Wunderfrage innerhalb des AI eingeleitet, fokussiert die Visionsarbeit die Einbeziehung des Imaginären, der Wünsche, Leidenschaften, Träume und des inneren Begehrens der Coachees in das Coaching zur beruflichen Orientierung und Entscheidung. Die Hausaufgaben²⁷⁰ umfassen: Nachreflexion, weitere standardisierte Tests, Interviews mit drei Bezugspersonen, Narration ‚Orientierung ohne Angst‘, Visionsarbeit in drei Phasen: (1) Vision in fünf Jahren, Vision in zehn Jahren; (2) Entwurf von ‚Zukunftsgeschichten‘; (3) Visualisierung der Zukunftsvision.

²⁶⁹ Beschreibung und Intention der Hausaufgaben erfolgt in Modul 3.

²⁷⁰ Die methodische Erläuterung der einzelnen Hausaufgaben folgt im Kapitel zu Modul 3.

6.4.3 Modul 3: „Neue Wege erkunden und Visionen entwickeln“ – Reflexion möglicher Re- und Dekonstruktionen des individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils unter Einbeziehung des Imaginären

Tabelle 5: Kurzdarstellung des Moduls 3

Anliegen/Inhalte	Ergebnisse der Visionsarbeit, Annäherung an das Imaginäre, Zusammenführung und Reflexion der bisherigen Arbeitsergebnisse, Planung der weiteren Vorgehensweise, Einführung in die Hausaufgabe zu Modul 4
Ablauf	<p>Schritt 1: Joining</p> <p>Schritt 2: Besprechung der Nachreflexion</p> <p>Schritt 3: Ergebnisse der Interviews mit drei Bezugspersonen</p> <p>Schritt 4: Präsentation der Narration: Orientierung ohne Angst</p> <p>Schritt 5: Präsentation und Reflexion der Visionsarbeit (Geschichten, Visualisierung)</p> <p>Schritt 6: Gemeinsame Sichtung und Reflexion der bisherigen Ergebnisse und Konstruktion eines aktuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils</p> <p>Schritt 7: Strategieplanung zur Recherche zu passenden Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten anhand von To-Do-Listen</p> <p>Schritt 8: Einführung in die Hausaufgaben zu Modul 4</p>
Methodisches	Narration, Visionsarbeit, Analyse der Arbeitsergebnisse, Strategieplanung/To-Do-Liste

In Modul 2 standen die Erkundung bestehender Konstruktionen zum beruflichen Identitätsprofil und die Entdeckung sozialer und kultureller Einflussfaktoren anhand des wertschätzenden Interviews im Mittelpunkt. Im Rahmen der Hausaufgabe zu Modul 3 wurde diese Erkundung durch weitere Tests, Interviews und das Verfassen einer ‚Geschichte ohne Angst‘ ergänzt und über die Zukunftsarbeit der Versuch eingeleitet, die imaginäre Ebene als Ressource in die Konstruktion beruflicher Zukunft miteinzuführen. In Modul 3 steht zunächst die Präsentation und Reflexion der Visionsarbeit und die damit verbundenen Auswirkungen auf die berufliche Orientierung und Entscheidung im Mittelpunkt des Interesses. Aufbauend auf einer aktuellen Konstruktion eines Interessen- und Kompetenzprofils geht es dann um die Planung der weiteren Vorgehensweise.

(1) Schritt 1: Joining

In einem Joining zum Einstieg in das Modul 3 wird zunächst die Grundlage für eine respekt- und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre erneuert. Nach der Begrüßung, der Vorstellung der Tagesordnung und der Klärung der aktuellen Befindlichkeit, wird die vom Coachee verfasste Nachreflexion besprochen, um Fragen zu klären und die gedankliche sowie emotionale Entwicklung seit dem letzten Treffen zu besprechen und so den Anschluss an die weitere Arbeit herzustellen.

(2) Schritt 2: Besprechung der Nachreflexion

Beschreibung/Intention

Der erste Teil der Hausaufgabe ist eine ausführliche schriftliche Nachreflexion zu Modul 2. In einem anleitenden Arbeitsblatt erfahren die Coachees, dass eine solche Nachreflexion unverzichtbar ist zur Sicherung der einzelnen Schritte des Coachingprozesses. Anhand dieser Nachreflexion können sie die Entwicklung ihrer Überlegungen, Gefühle und Entscheidungen später Schritt für Schritt nachvollziehen. Unklarheiten und offene Fragen können notiert und beim nächsten Treffen angesprochen werden. Die Nachreflexion kann frei formuliert werden oder sich an auf dem Arbeitsblatt angebotenen Fragen orientieren. Die Besprechung der Nachreflexion wird dialogisch mit dem Coach inszeniert.

Kommentar/Reflexion

Ein wichtiger Bestandteil der Coachingarbeit ist die Einladung und Unterstützung zur prozessbegleitenden Reflexion. Die Coachees werden aufgefordert, in eine Metaebene zu gehen und sich selbst dabei als Beobachter zu beobachten, wie sie das Coaching und die einzelnen methodischen Schritte erleben, welche Erfahrungen sie machen und welche Gefühle sie berühren, was sie ärgert, was sie freut, was sie erstaunt, was sich verändert und welche Folgen das für ihre Lebenspraxis hat. Die Verschriftlichung einer Reflexion intensiviert die Auseinandersetzung mit den zu reflektierenden Inhalten, ermöglicht eine spätere gemeinsame Reflexion der Reflexion von Coach und Coachee und verbessert die Nachhaltigkeit. Zu Anfang des Prozesses neigen Coachees dazu, sich in ihren Nachreflexionen eher undifferenziert hinsichtlich ihrer Überlegungen, Erfahrungen und Gefühle auszudrücken. Eine Nachfrage nach Konkretisierung ihrer Aussagen fördert ihre Beobachterkompetenz.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Vanessa benutzt in ihrer Nachreflexion Formulierungen wie beispielsweise „Ich habe viel gelernt“ und „Manche Ergebnisse haben mich sehr erstaunt“. In der gemeinsamen Besprechung bittet der Coach Vanessa zu erklären, was genau sie gelernt hat und was genau sie verunsichert hat, damit man mit diesen Kommentaren im Coaching arbeiten kann. Dieses gezielte Nachfragen und das damit verbundene Interesse des Coaches an Vanessa führt zu einer offensichtlichen Veränderung in ihrer Einstellung dem Prozess

gegenüber und in ihrem Verhalten. Sie äußert, dass sie das verstanden hat, dass sie ihre Nachreflexion überarbeiten und die nächsten Aufgaben aufmerksamer bearbeiten will, weil es ja um sie selbst geht.

(3) Schritt 3: Interviews mit drei Bezugspersonen

Beschreibung/Intention

Um die Vielfalt unterschiedlicher Interventionsebenen für den Prozess zu nutzen, erhalten die Coachees den Auftrag, in die Rolle des Akteurs einzusteigen und drei Bezugspersonen zu deren Erfahrungen und Empfehlungen hinsichtlich beruflicher Orientierung zu interviewen. Es geht darum zu eruieren, wie diese ihre eigene berufliche Orientierung erlebt haben, wie sie selbst zu einer beruflichen Entscheidung gekommen sind und was dabei für sie wichtig und entscheidend gewesen ist. Es ist weiterhin zu erfragen, was diese Personen ihnen, den Coachees, in Bezug auf ihre Orientierung und Entscheidung empfehlen würden. Die Interviews werden von den Coachees geplant und durchgeführt, d.h. auch, sie suchen die InterviewpartnerInnen aus, deren Rückmeldungen ihnen wichtig sind.

Über diese Aufgabe werden zum einen die Perspektiven und Empfehlungen dieser Bezugspersonen den Überlegungen der Coachees zugänglich gemacht, zum anderen wird der aktuelle Coachingprozess diesen Personen und deren Bezugssystemen bewusstgemacht, sodass entsprechende Interaktionen und Kommunikationen angeregt werden.

Kommentar/Reflexion

Durch die Interviews wird nicht nur die aktive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Thema der beruflichen Orientierung intensiviert, sondern es können für sie durch die Antworten der InterviewpartnerInnen auch neue Sichtweisen und Handlungsoptionen eröffnet werden. In den Interviews werden die Coachees mit sehr unterschiedlichen Berufsorientierungsprozessen konfrontiert. Die SchülerInnen sind oft erstaunt, dass die von ihnen interviewten Bezugspersonen früher oft in ähnlich schwierigen Entscheidungssituationen waren, obwohl sie heute in ihrer Wahrnehmung so oft einen sehr gefestigten Eindruck machen. Oft zeigen die Coachees nach diesen Interviews eine gesteigerte Motivation für eine intensivere Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung, um eine gut vorbereitete Entscheidung treffen zu können. Manchmal erfahren sie sogar von ihnen bis daher unbekannten Berufsbildern und neuen interessanten beruflichen Möglichkeiten. Ein weiterer positiver Begleiteffekt für die Coachees ist, dass die meisten Personen, die sie kontaktieren, gerne auf ihre Fragen antworten und als weitere Erfahrung, dass es durchaus sinnvoll und hilfreich sein kann, die Fragen, die einen bewegen, öffentlich zumachen und sich nicht mit den eigenen Problemen zurückzuziehen.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Für den juristisch interessierten Simon hat das Interview mit einem Nachbarn die sehr konkrete Konsequenz, dass dieser ihm für die Sommerferien einen Praktikumsjob in seinem Notariat angeboten hat. Marian erfährt von ihrer Tante, dass diese ihren Beruf nur auf Drängen ihres Vaters ergriffen hätte und eigentlich sehr unglücklich und unzufrieden ist, es aber irgendwie nicht mehr hat verändern können. Sie empfiehlt Marian unbedingt darauf zu achten, was sie gerne tut und welche Tätigkeiten sie mit Freude erfüllen. Das sei das absolut Wichtigste im Leben.

(4) Schritt 4: Narration ‚Berufsorientierung ohne Angst‘²⁷¹

Beschreibung/Intention

In der praktischen Coachingarbeit mit SchulabgängerInnen zeigt sich, dass die Coachees in ihrer beruflichen Orientierung und Entscheidung oft von diffusen Ängsten begrenzt werden. In dem Hausaufgabenteil ‚Geschichte ohne Angst‘ wurden sie eingeladen aufzuschreiben, was sie tun würden und wie ihr Leben aussehen würde – beruflich und auch privat –, wenn sie keine Angst hätten. Die Coachees schreiben eine Geschichte, in der sie erzählen, wie sich ihr derzeitiges Leben in der Phase des Übergangs von der Schulzeit in das ‚Leben danach‘ und insbesondere ihr Prozess der beruflichen Orientierung und Entscheidung gestalten würde, wenn sie keine ‚Angst‘ hätten. In der Aufgabenstellung wurde der Begriff Angst nicht weiter ausdifferenziert.

Kommentar/Reflexion

Wenn man davon ausgeht, dass Erfahrungen in Form von Geschichten zusammengefasst und auch erinnert werden (vgl. Bruner 1997, 72) und dass wir unsere Erfahrungen auf der Basis der für unsere Identität entscheidenden Geschichten interpretieren, ist es nachvollziehbar, dass die Art und Weise, wie diese Geschichten erzählt werden, auch die Inhalte unserer Erinnerungen beeinflusst. Das gilt nicht nur für Erfahrungen aus der Vergangenheit, sondern ist auch für das Erleben im Hier und Jetzt zu nutzen. Die Erzählungen können als Vehikel zur Darstellung der Erfahrungen, Emotionen und Erlebnisse der Coachees fungieren. Sobald Erfahrungen, Emotionen und Erlebnisse – auch im Sinne von aktuellen wirkmächtigen Bildern – zu Geschichten geworden sind, sind sie nicht mehr die Erfahrungen selbst, sondern sind beeinflusst von der Art des Erzählens. Die Matrix unserer Selbsterzählungen wirkt sich reziprok auf unsere Erfahrungen und unser Erleben aus und konstituiert unsere individuellen Wirklichkeitskonstruktionen.

Die Methode/Intervention des Erzählens einer Geschichte zu dem Thema ‚Wie lebe ich mein Leben, wenn ich keine Angst hätte‘ schafft eine neue Geschichte, eine neue Wirklichkeit im Erleben der Coachees. Die Coachees werden in ihrer Rolle als

²⁷¹ Diese Aufgabe und Intervention entstand in Anlehnung an Michael Whites Narrative Therapy (2007/ 2010). Vgl. Kronbichler (2014, 71 ff.); Schlippe v./Schweitzer (2013, 59 ff. und 122 ff.).

ErzählerInnen zu KonstrukteurInnen einer neuen Wirklichkeit. Die Überlegungen des narrativen Ansatzes sind zu nutzen, um zum einen, wie hier beschrieben, eine positiver gestaltete Geschichte zu erzählen, man kann sie aber auch im Rahmen der Dekonstruktion nutzen, um leidbringende ‚Geschichten‘ zu enttarnen und dann im Sinne der ‚Geschichte ohne Angst‘ alternative Geschichten zu erzählen.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Sophie erzählt in ihrer Geschichte, dass sie nach dem Abitur für ein Jahr ein ‚Work-and-Travel‘ Projekt angehen würde – eben, wenn sie keine Angst hätte. In der nachfolgenden Reflexion mit dem Coach geht es um die Frage, welche Ängste sie dran hindern, diese Planung bzw. diesen Traum zu realisieren und was schlimmstenfalls dabei passieren könnte.

(5) Schritt 5: Präsentation und Reflexion der Visionsarbeit²⁷²

Beschreibung/Intention

Schwerpunkt der Hausaufgabe zu Modul 3 war die Visionsarbeit. In der Visionsarbeit werden die Coachees ermuntert, sich auf eine ‚Traumreise in die Zukunft‘ zu begeben. Zentraler Fokus ist, dass die Coachees ein Bild, eine Vision entwerfen, wie sie in fünf bzw. in zehn Jahren leben wollen. In einem detaillierten Arbeitsblatt wurden sie explizit ermutigt, ihre ‚Zukunftsvision‘ nicht rational, sondern eher emotional anzugehen. Sie sollen versuchen, zu träumen, verdeckte Begehren zu entdecken und vermeintlich abwegige Spinnereien zu formulieren; nicht der Kopf, sondern ihr ‚Herz‘, ihr ‚Bauchgefühl‘ und ihre Intuition sollen die Regie übernehmen. Die Coachees entscheiden auch bei dieser Aufgabe, ob und wie weit sie sich darauf einlassen wollen oder nicht. Jeder Coachee hat die Möglichkeit, den Grad des Mitmachens selbst zu bestimmen. Allerdings können die Coaches den Coachees Mut machen und eine gewisse Sicherheit hinsichtlich dieser Aufgabe vermitteln, indem sie ihnen die Bedeutung dieser Intervention nahebringen: dass die Zukunftsarbeit eine bewährte Methode innerhalb der Coachingarbeit ist, um zu klären, was einem im Leben wichtig ist, welche Werte von Bedeutung sind und welche Träume man gerne realisieren möchte! Ziel dieser Arbeit ist ein ‚Bild‘ der ganz eigenen Träume, Zielideen und Visionen, das man quasi als Orientierungsboje in der Zukunft verankert. Hier hilft die Reflexion und Diskussion eines passenden Zitats von Erich Fromm, das vielen Coachees die Bedeutung der Visionsarbeit verdeutlicht:

„Wenn das Leben keine Vision hat,
nach der man strebt,
nach der man sich sehnt,
die man verwirklichen möchte,

²⁷² Vgl. Schulze (2006, 207 ff.).

dann gibt es auch kein Motiv,
sich anzustrengen.“

Bei der Präsentation ihrer Arbeit lesen die Coachees zunächst ihre verschriftlichen Zukunftsvisionen hinsichtlich ihres Lebens in 5 Jahren und in 10 Jahren vor und zeigen dann die Visualisierung ihrer Zukunftsvision. Der Coach bietet seine Wahrnehmung und sein Feedback sowohl hinsichtlich der Geschichten als auch der Visualisierungen an. Im Rahmen dieser – immer – ressourcenorientierten wertschätzenden Rückmeldungen aus der Beobachterperspektive des Coaches, ergeben sich oft neue Bewertungs- und Sinnzusammenhänge, die im Anschluss gemeinsam von Coach und Coachee reflektiert und diskutiert werden.

Die Methode ‚Visionsarbeit‘²⁷³ hat sich sowohl in der Organisationsberatung bei sogenannten Change-Prozessen als auch im Coaching bewährt. Hauptanliegen ist in beiden Anwendungsbereichen die Fokussierung einer erwünschten Zukunft bzw. einer Zielidee und die kreative Entwicklung einer solchen Vision. Die methodische Idee dieser Intervention ist, dass der Weg der Veränderung beeinflusst wird von der Beschaffenheit derartiger Zielideen für eine anzustrebende Zukunft und dass eine anzustrebende Zukunft bzw. Zielsetzung über die Klärung der individuellen Visionen gelingt. Visionen sind keine konkreten Ziele, sondern per definitionem eher unspezifisch. Das hat den Vorteil, dass sie eine Richtung vorgeben und einer Orientierungslosigkeit entgegenwirken, aber relativ offen sind für Entwicklungen und Veränderungen. Schulze (2008, 207) spricht von einer „machbaren Utopie“. Durch die Wortwahl Vision wird unterstrichen, dass es hierbei nicht um rationale Ziele geht, sondern in besonderem Maße um emotionale Aspekte und Werte. Die Arbeit verlagert sich weg von eher kognitiv gesteuerten Bereichen zu primär emotiv beeinflussten. Migge beschreibt Visionen als „komplexe Ziele, welche die Kraft haben, große Teile unseres Lebens zu gestalten und zu bestimmen“ (Migge 2007, 93). Visionsarbeit ist eine Methode, Ziele zu entdecken und zu klären. In der Arbeit mit SchulabgängerInnen geht es weniger um Changeprozesse als vielmehr um die Konzentration auf eine Klärung oder Entwicklung möglicher Zielideen für die Zukunft. Für viele Menschen ist es hilfreich, ein Bild für die Zukunft oder eine Zukunftsvision zu entwerfen, um im Hier und Jetzt zu klären, was man tun muss, um dorthin zu gelangen. Zukunftsträume sind gute Motivatoren (vgl. auch die Methode der Time-Line-Arbeit).

Kommentar/Reflexion

Die Visionsarbeit ermöglicht die Einbeziehung der Zukunftsperspektive in den Prozess der beruflichen Orientierung. Wenn man sich für eine Ausbildung und/oder für einen Beruf entscheiden will, ist es wichtig nachzuspüren, wie man später leben will, welche

²⁷³ Mit Vision ist hier nicht eine übernatürliche Erscheinung als religiöse Erscheinung gemeint, sondern eine richtungsweisende, erneuernde Zukunftsvorstellung.

Wünsche und Ziele man für die Zukunft hat, um in der Gegenwart die ersten Schritte zur Ermöglichung einer gewünschten Zukunft zu ermöglichen.²⁷⁴

Mit dieser Arbeit wird versucht, den Coachees nicht nur den Zugang zur symbolischen, sondern auch zur imaginären Ebene zu ermöglichen, erfahrbar und erfüllbar zu machen und damit den für die berufliche Orientierung und Entscheidung zentralen Aspekt der Werteorientierung zu thematisieren. Die SchülerInnen werden ange-regt, zu erkunden und nachzuspüren, welche Werte für sie wichtig sind und wie sie in der Zukunft leben wollen: private Zufriedenheit hinsichtlich Familie und Freunde, ge-regelte Arbeits- und Freizeit, Sicherheit, Unabhängigkeit, Erfolg usw.. Was ist im konstruktivistischen Sinne ‚das Imaginäre‘ in ihrer Wirklichkeitskonstruktion?

Es ist hier sicher zu kritisieren, dass eine Abbildung des Imaginären per se nicht möglich ist, da es durch jedweden Transfer ins Symbolische, sei es als Verschriftlichung oder als Visualisierung zu Verfälschungen des Imaginären kommen kann; trotzdem ermöglicht ein solcher Zugang, ein solches ‚Berühren‘ des Imaginären bei vielen Jugendlichen eine Kontaktaufnahme zu diesen inneren Bildern und schafft so eine ver-änderte Wirklichkeitskonstruktion. Das bisher eher verdeckte Imaginäre zeigt sich als Kokonstrukteurin von Wirklichkeit. Bei den Präsentationen der Ergebnisse ihrer Traumreisen und ihrer Zukunftsvisionen sind bei vielen Coachees große Gefühle zu spüren und eine beeindruckende Präsenz zu beobachten. Die Realitätseffekte der Imaginationen beeinflussen die Konstruktion von Wirklichkeit und werden ein Teil der neu erfundenen Wirklichkeiten der Coachees.²⁷⁵

Diese Präsentationen erinnern manchmal ein bisschen an die auch von Reich (vgl. 1998, 189 ff.) zitierte Szene in dem Film ‚Der Club der toten Dichter‘²⁷⁶, in dem der Lehrer es den Schülern ermöglicht, ihr ‚Imaginäres‘ zu erspüren und zum Ausdruck zu bringen; angeregt durch ihren Lehrer, ergibt sich die Möglichkeit, sich von einengenden äußeren Erwartungen zu befreien, das innere „Yawp“²⁷⁷ zu spüren und sich ihrem Begehren hinzugeben. Es gelingt, dass die SchülerInnen mehr und mehr ihre Wirklichkeitskonstruktion dekonstruieren, ihre Begrenzungen entlarven und verborgene Möglichkeiten freilegen. Das Bild des auf der Schulbank stehenden Schülers, der sich seiner poetischen Leidenschaft hingibt und vor der Klasse Gedichte rezitiert ist unvergesslich. Reich beschreibt dieses Erleben mit folgenden Worten:

„In unserem Imaginären schwingt plötzlich eine Erhabenheit, eine Sehnsucht, ein oze-anisches Gefühl, ein Moment des Erlebens von Schönheit, in der wir uns als dieses er-

²⁷⁴ Die Zukunftsarbeit wird in Beratungsprozessen auch oft im Rahmen der ‚Time-Line-Arbeit‘ eingesetzt. Vgl. Schindler (2014, 246 ff.).

²⁷⁵ Schlippe v./Schweitzer (2009) prägen den Begriff ‚Feedforward‘ für wichtige Informationen aus einer imaginierten Zukunft, die für die Gestaltung der Gegenwart von Bedeutung sind.

²⁷⁶ Der Club der toten Dichter ist ein US-amerikanischer Spielfilm des Regisseurs Peter Weir, Erscheinungsdatum: 9. Juni 1989 (USA).

²⁷⁷ Die Wortschöpfung „Yawp“ steht für etwas symbolisch schwer zu Definierendes. Für Reich be-deutet Yawp „Energie“, „das Leben, das durch das Mark geht“, „Begehren und Begierden“, „Überschwang von Gefühlen“, „Sinnliche Gewißheiten“ (Reich 1998d).

lebend erscheinen: wenn wir darüber nachdenken oder sprechen, dann vergleichen wir es mit ähnlichen Erfahrungen, die bereits symbolisch festgehalten sind“ (Reich 2004, 111).

Die Vorstellung der Zukunftsvisionen ist für viele Coachees eine besondere Herausforderung, weil sie damit ihre inneren Bilder, ihre Träume und Sehnsüchte öffentlich machen. Auch hier ist wieder auf die Bedeutung der Beziehungsdidaktik hinzuweisen. Es ist eine vorrangige Aufgabe der Coaches, einerseits eine vertrauensvolle Beziehung und einen geschützten Raum anzubieten, andererseits vielleicht sogar als Vorbild und Wegbereiter zu fungieren. Eine positive Beziehungsqualität und eine gelingende Beziehungskommunikation werden gefördert, wenn sich PädagogInnen und BeraterInnen auch selbst auf ihre von Phantasie, Emotionen und Begehren geprägten Anteile besinnen und sich im Bereich des Imaginären bewegen können und auf dieser Ebene Wertschätzung und Begeisterung vermitteln (vgl. Reich 1998).

Auch die Visionsarbeit zeigt, wie sehr eine Multimodalität zum einen die Attraktivität des Coachingprozesses durch eine ‚spannende Dramaturgie‘ erhöht²⁷⁸, zum anderen aber auch den Coachees weitere umfangreiche Erfahrungen ermöglicht.

Momentaufnahme 1 aus der praktischen Coachingarbeit

Wenn die Coachees zu Ende des Moduls 2 das Arbeitsblatt zur Erstellung der Zukunftsvision erhalten, variieren die Reaktionen von freudiger Begeisterung bis zu massiver Ablehnung. Bei den eher ablehnenden Reaktionen zeigt sich die Fixierung vieler SchulabgängerInnen auf den rationalen Bereich und dessen symbolische Konfigurationen. Die Vorstellung, dass sie ihr Begehren, ihre Träume und Leidenschaften in einen Prozess beruflicher Orientierung und Entscheidung mit einbeziehen sollen, erscheint ihnen befremdlich. Es scheint hier bei vielen eine Polarisierung von Beruf, Pflicht und Ratio gegenüber Privatem, Freude, Vergnügen und Leidenschaft vorzuherrschen. Hier bewährt sich oft ein Hinweis auf die Korrelationen von Motivation und beruflichem Erfolg, um die SchülerInnen anzuregen, sich mit ihren Begehren, Leidenschaften und Träumen auseinander zu setzen.

Momentaufnahme 2 aus der praktischen Coachingarbeit

Alex²⁷⁹ berichtete in seiner Visionsarbeit erstmalig von seinem Fernweh, von seiner Lust zu reisen und dem Wunsch, sich von seinem Umfeld frei zu machen. Er zeigt sich in der Visualisierung seiner Zukunftsvision als großen strahlenden Mann in einer nicht näher bezeichneten, aber deutlich erkennbar fremdartigen Umwelt. Jeanette, die sich im bisherigen Coachingprozess eher etwas gelangweilt präsentiert hatte, berichtete mit glänzenden Augen von ihrem Traum als Bühnenbildnerin zu arbeiten und hatte als

²⁷⁸ Im Sinne der konstruktivistischen Didaktik ist es die Verantwortung des Lehrenden in unserem Fall des Coaches, abwechslungsreiche und auf diese Art attraktive Lernbedingungen für die Coachees zu schaffen.

²⁷⁹ Die Namen sind geändert.

Visualisierung ihrer Zukunftsvision – mit sehr viel Aufwand – die Miniatur eines detailgetreues Bühnenbild erstellt. Bei beiden Coachees bringt die Auseinandersetzung mit dem Imaginären eine beeindruckende Klärung ihrer beruflichen Orientierung und setzt ein hohes Maß an Begeisterung und Motivation frei. Olaf war in das Coaching gekommen, um sich endgültig zu vergewissern, dass er für seinen Traumberuf ‚Pilot‘ geeignet sei. Die bearbeiteten Methoden bestätigten ihn in seiner Planung bis es zur Präsentation der Visualisierung seiner Zukunftsvision kam. Das von ihm angefertigte Zukunftsbild machte sehr deutlich, dass er Fliegen, Reisen und ferne Länder für seine erträumte Zukunft als elementar wichtig erachtete, dass er aber dem Zusammensein mit seinen Freunden und auch mit seiner Familie auf diesem Bild – ganz konkret – einen sehr viel größeren Raum zugeordnet hat. In der gemeinsamen, sehr berührenden Reflexion erkannte er für sich eine Unvereinbarkeit dieser beiden Anteile für seine Zukunft und priorisierte schließlich seine Sehnsucht nach privater Zugehörigkeit. Um auch seine andere Sehnsucht, das Leben mit Flugzeugen und das Reisen, zu berücksichtigen und zu respektieren, entschied er sich für eine Ausbildung zum Fluglotsen. So konnte er in einer Atmosphäre des Fliegens arbeiten, zu besonderen Konditionen reisen und geregelte Zeit mit Freunden und Familie verbringen.

(6) Schritt 6: Sichtung und Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse und Konstruktion eines ersten persönlichen Interessen- und Kompetenzprofils

Beschreibung/Intention

Angereichert durch die Eindrücke und Ergebnisse der Visionsarbeit und der so weiterentwickelten und ausdifferenzierten Ideen für die Gestaltung der individuellen beruflichen Orientierung und Laufbahngestaltung, wird zum Abschluss des Moduls 3 die Zusammenfassung der bisher erarbeiteten Ergebnisse besprochen, d.h., der Vergleich der Testergebnisse²⁸⁰, des systemischen 360°Feedbacks, des ‚Appreciative Inquiries‘, der Interviews mit den Bezugspersonen und der ‚Geschichte eines Lebens ohne Angst‘. Im Dialog von Coach und Coachee werden die Ergebnisse interpretiert und zu einem aktuellen Profil zusammengefügt. Die Entscheidung, welche Ergebnisse in welcher Form einbezogen werden sollen, treffen die Coachees. Nachdem die Coachees die aus der bisherigen Arbeit resultierenden Empfehlungen für passende Ausbildungen und/oder Berufe gesichtet haben, treffen sie zunächst eine Auswahl, welche Empfehlungen sie als für sich möglicherweise passend einschätzen.

²⁸⁰ Die eigeninitiative freiwillige Bearbeitung zusätzlicher standardisierter Tests greift die Idee auf, die Coachees durch die Bearbeitung dieser Tests zu weiterer Selbstbeobachtung und Selbstreflexion anzuregen, ihre Selbstbeobachtungskompetenz weiter zu schärfen und die Vielfalt der zu ermittelnden Ergebnisse anzureichern. Die einzelnen Testergebnisse sollen nicht als ‚Wahrheiten‘ an sich eingeordnet werden, sondern als interessante Hinweise auf mögliche Stärken, Schwächen und Interessen der Coachees. In einem ‚Spiel‘ mit den Ergebnissen unter der Regie der Coachees können die Ergebnisse später als ‚Puzzleteile‘ für ein zu erarbeitendes berufliches Profil genutzt werden.

Kommentar/Reflexion

Während der Auseinandersetzung mit den bisherigen Ergebnissen zeigt sich der Nutzen der erfahrenen Methodenvielfalt. Die ‚Erträge‘ der einzelnen Interventionen sind sehr unterschiedlich in Bezug auf die einzelnen Coachees: Die einen konnten beispielsweise mit der Visionsarbeit nicht gut arbeiten, dafür aber mit dem systemischen 360° Feedback und den Interviews, andere werteten die standardisierten Testungen akribisch für sich aus, für wieder andere war der Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung ein großer Gewinn.

In der Sichtung, Reflexion und Auswahl der teilweise sehr differierenden Arbeitsergebnisse handeln die Coachees in der Rolle des Akteurs. In dieser Phase der Konstruktion ihres Interessen- und Kompetenzprofils übernehmen sie die Regie und realisieren ihr ‚Expertentum‘ für sich.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Denise hat sich in den bisherigen Treffen, eher still, zurückhaltend und skeptisch gezeigt. Bei der Auswertung ihrer konkreten Arbeitsergebnisse entwickelt sie offensichtlich vermehrtes Interesse und beginnt die Erstellung der Liste beruflicher Möglichkeiten mit zunehmender Begeisterung. Zum Abschluss des Moduls erklärt sie, dass sie jetzt mehrere berufliche Möglichkeiten vor Augen hat, die wohl für sie passend sein könnten und die sie interessieren. Sie will sich ab sofort sehr gründlich um die Recherche kümmern und beim nächsten Mal berichten.

(7) Schritt 7: Strategieplanung zur Recherche passender Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten/Erstellung einer To-Do-Liste

Beschreibung/Intention

Im Rahmen der bisherigen Arbeit zu den persönlichen Interessen- und Kompetenzprofilen der Coachees hat sich eine Vielzahl konkreter Empfehlungen für Ausbildungswege und Berufe ergeben, die zu den individuellen Konstruktionen beruflicher Identität und den Möglichkeiten der Coachees passen könnten. Es geht nun darum, diese Möglichkeiten in ihren spezifischen Inhalten und Rahmenbedingungen zu konkretisieren. Gemeinsam mit den Coachees wird eine To-Do-Liste erarbeitet, in der auf alle wichtigen zu eruiierenden Informationen hingewiesen wird; das sind beispielsweise die Orte, an denen eine solche Ausbildung oder der Studiengang angeboten werden, die Inhalte der Ausbildungs- und Studiengänge, Zulassungsvoraussetzungen, Rahmenbedingungen, Termine, eventuelle Kosten, dann aber auch spätere Berufsbilder und eventuelle Möglichkeiten, vorab praktische Erfahrungen zu sammeln. Die Recherche anhand der To-Do-Listen erfolgt in der Eigenverantwortung der Coachees. In dieser ersten Phase der Arbeit mit den To-Do-Listen und der Erstellung einer Umsetzungsstrategie konzentrieren sich die Coachees darauf, Erstinformationen zu den empfohlenen Möglichkeiten zu recherchieren, um eine erste Vorauswahl entsprechend ihrer Interessen zu treffen.

Kommentar/Reflexion

Im vorliegenden Coachingmodell erhalten die Coachees keine Empfehlungen oder ‚Ratschläge‘ von den Coaches – es liegt vielmehr in ihrer Verantwortung und hängt von ihrem Engagement ab, zu den im Rahmen ihrer Arbeit ermittelten Empfehlungen weiterführende Informationen, seien sie theoretischer oder praktischer Natur, zu beschaffen. Diese Vorgehensweise entspricht dem Postulat nach einer Förderung der Eigenverantwortung, aber auch der Haltung des geteilten Expertentums und der Überzeugung, dass Lernen durch Tun und Experience eine größere Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bei den Lernenden bewirkt. Das betrifft sowohl die Internetrecherche, bei der die Coachees als ExpertInnen für sich selbst am besten selektieren können, welche Informationen und Links für sie von Interesse sind, als auch die praxisbezogene Planung einer Umsetzungsstrategie hinsichtlich der Initiierung von Praktika, Schnuppertagen oder Gesprächen mit Berufsfachleuten.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Im Rahmen der für sich erarbeiteten Möglichkeiten stieß Tom auf den Begriff ‚Logistik‘, ein Berufsbereich, der ihm bis dahin unbekannt war. Nach den ersten Informationen erwachte sein Interesse und er nahm sich vor, weitere Informationen zu recherchieren. Die Empfehlung ‚Mechatroniker‘ erstaunte Svenja, die zwar ungefähre Vorstellungen von dem Beruf hatte, aber ihn bisher ausschließlich männlichen Mitschülern zugeordnet hatte. Die Empfehlung spornte sie an, sich mit der entsprechenden Ausbildung und dem Berufsbild einmal intensiver auseinander zu setzen.

(8) Schritt 8: Einführung in die Hausaufgaben²⁸¹ zu Modul 4

Im Mittelpunkt der Hausaufgaben steht die Konkretisierung der Umsetzungsstrategie und damit verbunden, eine Intensivierung der Recherche. Die Hausaufgaben im Einzelnen sind: Schriftliche Nachreflexion, Ressourcenorientierte ‚Geschichte aus der Metaperspektive‘, Bearbeitung der To-Do-Liste/Recherche.

²⁸¹ Die Hausaufgaben werden im Rahmen des Moduls 4 erläutert.

6.4.4 Modul 4: „Wer sucht, der findet ...“ – Recherche und Konkretisierung von Umsetzungsstrategien

Tabelle 6: Kurzdarstellung des Moduls 4

Inhalte	Präsentation der Recherche, Umsetzung in die berufliche Planung, Auseinandersetzung mit möglichen Erscheinungsformen des Realen, Reflexion der Viabilität
Ablauf	Schritt 1: Joining und Nachreflexion Schritt 2: Narration zur Metareflexion Schritt 3: Präsentation und Bearbeitung der To-Do-Liste zur Konkretisierung von Umsetzungsstrategien Schritt 4: Reflexion und Diskussion der Viabilität möglicher beruflicher Ideen Schritt 5: Vorbereitung der Hausaufgabe zu Modul 5
Methodisches	Narration/Metareflexion, Arbeit mit der To-Do-Liste, Erstellung von Umsetzungsstrategien, Reflexion der Viabilität
Methodischer Exkurs	Feedback

Wie in Modul 2 und 3 eingeführt, findet auch zu Beginn des Moduls 4 ein Joining, die Besprechung der Nachreflexion und eine Klärung offener Fragen oder eventueller Störungen statt. Der Coach stellt dann die Tagesordnung für das Treffen vor und äußert sich zu eventuellen Unklarheiten. Der Einstieg in die weitere Arbeit wird gemeinsam beschlossen. Im Mittelpunkt dieses Moduls 4 steht die Reflexion und Diskussion der Recherche zu den anvisierten Ausbildungsmöglichkeiten und möglichen Umsetzungsstrategien sowie insbesondere der Viabilität der weiteren beruflichen Planung.

(1) Schritt 1: Joining und Nachreflexion

In einem Joining zum Einstieg in das Modul 4 wird zunächst die Grundlage für eine respekt- und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre erneuert. Nach der Begrüßung, der Vorstellung der Tagesordnung und der Klärung der aktuellen Befindlichkeit, wird die vom Coachee verfasste Nachreflexion besprochen. Wie bereits ausgeführt, dient die Nachreflexion sowohl der prozessbegleitenden Sicherung der Entwicklung der Überlegungen und der emotionalen Dynamiken der Coachees sowie der Markierung schrittweiser Ergebnisse im Coachingprozess, aber auch der Notierung offener Fragen, Unklarheiten oder möglicher Störungen. Diese können dann im nachfolgenden Modul geklärt werden, um so den Anschluss an die weitere Arbeit zu erleichtern.

(2) Schritt 2: Präsentation der ressourcenorientierten Geschichte aus der Metaebene

Beschreibung/Intention

Um den ‚Spirit‘ der Ressourcen- und Lösungsorientierung auch während der Arbeitsphase zur Recherche zu fokussieren und die teilnehmenden Coachees zu stärken, beginnt die folgende eher rechercheorientierten Arbeitsphase des Moduls 4 mit dem Vortragen ihrer ressourcenorientierten Geschichte aus der Metaperspektive. Die Coachees hatten die Aufgabe, eine Geschichte aus einer Metaperspektive zu den guten Momenten ihres Lebens in den vergangenen drei Jahren zu schreiben. Der/die imaginierte ErzählerIn dieser Geschichte ist ein Wesen sein, das ihnen gegenüber eine äußerst wohlwollende Haltung innehat. Die Erzählung fokussiert ausnahmslos das, was den Coachees in diesem Zeitraum gelungen ist, was sie gut gemacht haben, wie und wo sie ihre Stärken und Kompetenzen nutzen und weiterentwickeln konnten. Die Geschichte muss in der 3. Person formuliert sein, d.h. beispielsweise „Tom hat ...“

Kommentar/Reflexion

Mit dieser Aufgabe des Entwurfs einer ‚Geschichte aus der Metaperspektive‘ wird methodisch eine Verbindung der bereits erläuterten Ansätze der ressourcen- und lösungsorientierten Aufmerksamkeitsfokussierung auf die positiven Erfahrungen und Erlebnisse der Coachees und der Narration genutzt, also, dem kreativen Akt des Entdeckens und Erzählens einer Geschichte. So entsteht in der Arbeitsatmosphäre des Coachings das Bild einer neuen Wirklichkeit, die geprägt ist von Wertschätzung und in der der/die ProtagonistIn eine Person ist, die entsprechend ihrer Fähigkeiten, Stärken, Wünsche und Träume agiert und der Anerkennung entgegengebracht wird. Eine solche Geschichte kann eine große Wirkmächtigkeit hinsichtlich der Gefühle der Selbstwirksamkeit und des Selbstbewusstseins seitens der Coachees entwickeln. In der Coachinngarbeit zeigt sich immer wieder die bedeutende Wirkmächtigkeit ressourcenfokussierender Interventionen. Man findet nur sehr wenige Coachees, die sich der wohltuenden Wirkung einer Geschichte entziehen können, in der konsequent - quasi als roter Faden - erzählt wird, was ihnen in den letzten Jahren gelungen ist und was sie gut gemacht haben. Auch noch so defizitorientierte Coachees werden im Verlauf stimuliert, mit einem andersartigen wohlwollenden Blick auf sich zu schauen und ihre Leistungen anzuerkennen. So formiert sich eine förderliche Ausgangsposition für die weitere Recherche zu beruflichen Möglichkeiten.

Die Präsentation der Geschichte aus der Metaperspektive ergänzt die mit der Autorenschaft verbundene Rolle des Beobachters um die mit der Präsentation verbundenen Rolle des Akteurs. Allerdings verdeutlichen die unterschiedlichen Reaktionen der Coachees – gestreut von anfänglicher Skepsis bis zu spontaner Begeisterung – auf diese Aufgabe auch die Relevanz einer Multimodalität in der Beratungsarbeit, nicht nur wegen des bereits erwähnten dramaturgischen Effekts unterschiedlicher Methoden,

sondern insbesondere um der Diversität der unterschiedlichen Coacheepersönlichkeiten entsprechen zu können.

Momenteindrücke aus der praktischen Coachingarbeit

Die Reaktionen auf die Aufgabe einer Geschichtenerzählung aus der Metaperspektive variierten von lächelnder Zustimmung bis zu völliger Verständnislosigkeit. Konstantin und Sophia fanden die Idee zu so einer Geschichte sehr interessant und kommentierten, dass das ja dann auch durchaus eine ‚Realität‘ sei, da ja alles, was erzählt wird, auch irgendwie stimmt. Miriam und Johanna konnten mit dieser Aufgabe nicht viel anfangen und meinten, dass das aber ‚komisch‘ sei, sich selbst so zu loben. Beide Teilnehmerinnen stellten in der Coachingsitzung zu Modul 4 fest, dass ihnen eigentlich nichts zu dem Thema eingefallen wäre. In einer eingefügten Sequenz wurde ihre Blockade mittels der oben genannten systemisch-konstruktivistisch orientierten Frageformen verflüssigt und nach und nach konnten beide eine Geschichte über sich erzählen, die sie sichtlich (Körpersprache) mit Stolz erfüllte. In den nachgereichten verschriftlichten Geschichten gelang es ihnen, vormals nicht für beachtenswert gehaltene Kompetenzen und Erfolge wertzuschätzen und ein neues liebevolles ressourcenorientiertes Bild von sich zu entwerfen.

(3) Schritt 3: Präsentation erster Rechercheergebnisse und Überarbeitung der To-Do-Liste zur Konkretisierung von Umsetzungsstrategien

Beschreibung/Intention

Zum Abschluss des Moduls 3 wurde, basierend auf den Ergebnissen der bisherigen Arbeit, eine Vielfalt adäquater Ausbildungswege oder beruflicher Optionen für die Coachees aufgezeigt, die für die individuellen beruflichen Profile der Coachees bzw. deren aktuelle Konstruktionen als geeignet und passend erscheinen. Zentraler Fokus der weiteren Arbeit im zweiten Teil des Coachingprozesses (Modul 4 und Modul 5) ist nun, die angesprochenen beruflichen Möglichkeiten im Detail zu untersuchen, die Rahmenbedingungen, die konkreten Inhalte, berufliche Optionen, Potentiale und Umsetzungsformen zu recherchieren, in ihren Möglichkeiten zu konkretisieren und, zumindest teilweise, praktisch zu überprüfen. Um die weitere Arbeitsplanung zu konkretisieren und zu systematisieren erstellten die Coachees als Hausaufgabe aktualisierte To-Do-Listen für ihre weitere Recherche und Eruiierung zunehmend konkreter und detaillierterer Informationen zu den Inhalten und Rahmenbedingungen der interessierenden Ausbildungswege und Berufsbilder. In der To-Do-Liste werden auch weitere Möglichkeiten eingeplant, praktische Erfahrungen in den anvisierten Bereichen zu sammeln, beispielsweise durch den Besuch von Informationsveranstaltungen, durch Schnuppertage oder Gespräche mit in diesen Bereichen beruflich tätigen Personen. Durch die vorbereitende Arbeit im ersten Teil des Coachingprozesses ist eine solche Recherche maßgeschneidert auf die jeweiligen individuellen Profile und geleitet von persönlicher Bezogenheit. Die Recherche sollte vorrangig in Eigenregie durchgeführt

werden, um auch hierbei Eigeninitiative und Selbstverantwortung zu fördern. Die zu erarbeitenden Informationen und Erfahrungen ermöglichen, die eigene, ganz individuelle berufliche Orientierung weiterzuentwickeln und eine Entscheidung vorzubereiten oder zu finalisieren.²⁸² Der Schwerpunkt dieses Moduls 4 ist die Präsentation der To-Do-Listen, bzw. der erarbeiteten Informationen, die die Coachees anhand ihrer To-Do-Listen selbstständig und eigenverantwortlich recherchiert haben. Ziel dieser detaillierten Recherchearbeit ist es, konkretes und differenziertes Wissen über Rahmenbedingungen und Inhalte der für sie in Frage kommenden Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsbereiche zu erlangen.²⁸³ Nach der Klärung der konkreten Rahmenbedingungen und Inhalte gilt es, die Tragfähigkeit neuer Konstruktionen zu überprüfen, deren Realisierung einzuleiten und konkrete Umsetzungsstrategien zu entwickeln.

Kommentar/Reflexion

Durch die eigenverantwortliche Erstellung und Bearbeitung der To-Do-Listen wechseln die Coachees in die Rolle der Akteure. Nachdem sie in der ersten Phase des Prozesses eher ihre Rollen als BeobachterIn und als TeilnehmerIn verschiedener Beziehungssysteme exploriert und reflektiert haben, wechseln sie jetzt in aktives Tun. Zum einen indem sie eigeninitiativ die Recherche gestalten, zum anderen indem sie in den Coachingtreffen aktiv die Regie übernehmen und ihre Arbeitsergebnisse präsentieren, während der Coach vorrangig als Feedbackgeber fungiert. In dieser Rollenverteilung schärft sich noch einmal die Arbeitshaltung des geteilten Expertentums. Die Einnahme der Position des Nicht-Wissenden seitens des Coaches verstärkt die Position der ‚Wissenden‘ bzw. der für die Recherche von Wissen verantwortlichen Coachees. Eigeninitiative und Selbstverantwortung werden gefordert, Wachstum wird möglich. Im Verlauf des Moduls ist eine behutsame Wende innerhalb des Coachingprozesses festzustellen. Fungierte im ersten Teil des Coachings eher der Coach als Regisseur des Geschehens, übernehmen nun zunehmend die Coachees die Gestaltung des Arbeitstreffens. Aufgrund ihres erarbeiteten neuen konkreten Wissens zeigen sie sich im Rahmen ihrer Präsentationen in einem veränderten Selbstverständnis und empfinden sich zunehmend als Experten für sich und ihre berufliche Orientierung und Entscheidung. Die Coachees werden im Rahmen der Erstellung und der Umsetzung der To-Do-Liste ganz gezielt angeregt, handlungsorientiert konkrete Erfahrungen in den anvisierten berufli-

²⁸² Neben der aufgezeigten Methode, mit den Unterscheidungsperspektiven Re/De/Konstruktion im Coachinggespräch zu arbeiten, hat es sich auch bewährt, das Konstrukt dieser drei Unterscheidungsperspektiven als von den Coachees umzusetzende methodische ‚Intervention‘ anzubieten. Hierzu werden den Coachees die Unterscheidungsperspektiven Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion vorgestellt. Die Coachees erhalten den Arbeitsauftrag in drei Schritten, die Geschichten zu ihrer beruflichen Wirklichkeit jeweils aus der Perspektive der Konstruktion, Rekonstruktion und dann auch der Dekonstruktion zu beschreiben. Die Ergebnisse werden im abschließenden Coachinggespräch reflektiert.

²⁸³ Bei der Befragung von Ausbildungs- und StudienabbrecherInnen ergab sich als meist genannter Grund für den Abbruch, dass die Rahmenbedingungen und Inhalte nicht den Ideen der AbbrecherInnen entsprachen (Vgl. HIS-Studie; Heublein et al. 2005, 2008, 2010).

chen Bereichen zu machen, sei es durch erste Bewerbungen, Praxistage oder in Expertengesprächen. So werden Schritte hinaus aus dem spezifischen ‚Kosmos der Schulkwelt‘ in außerschulische Lebenswelten angeregt und eingeleitet und eine Konfrontation mit dem Realen wird ermöglicht.

Das Coaching bietet zu mehreren Zeitpunkten Gelegenheit, dem Realen zu begegnen und erweist sich als Möglichkeitsraum für ‚experience‘. Das Charakteristische des Realen ist zwar, dass es nicht planbar ist, aber man kann es durchaus ‚einladen, zu passieren‘, sei es durch erste konkrete Schritte in die berufliche Praxis, sei es in prozessinternen Simulationen. So werden Möglichkeiten inszeniert, den Umgang mit den vielfältigen Erscheinungsformen des Realen einzuüben. In den Coachingprozessen fördert die Thematisierung des Realen die Erkenntnis, dass es darum geht, mit den Einbrüchen des Realen zu rechnen, sie zu akzeptieren und damit lösungsorientiert umzugehen. Zur Verdeutlichung der Vielfalt sowohl verstörender wie auch beglückender Einbrüche des Realen während der Konstruktion beruflicher Orientierung dienen exemplarisch die nachfolgend skizzierten Erlebnisse von Tom, Silvia, Jan, Sabine und Mary:²⁸⁴

Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit

Tom hat sich während der Vorbereitungen für die Aufnahmeprüfung der Sporthochschule einen derart komplizierten Bruch des Sprunggelenks zugezogen, dass er langfristig sportlich nicht einsatzfähig ist und Silvia wird aufgrund einer minimal nicht ausreichenden Sehtauglichkeit von der Pilotenausbildung ausgeschlossen. Das Reale kann sich aber genauso als unvorhersehbare positive Entwicklung zeigen: Sabine erhält einen Studienplatz in Medizin über das Losverfahren. Jan trifft in einem Bewerbungsgespräch auf einen Personalreferenten, der wie er nach dem Abitur ein Jahr mit dem Rucksack in Australien unterwegs war. Durch diese gemeinsamen Erfahrungen entsteht sofort eine wohlwollende Atmosphäre und Jan erhält, sicher auch aufgrund dieser persönlichen Passung, eine Zusage für die angestrebte Lehrstelle; Mary findet bei der Internetrecherche den neu eingerichteten Studiengang ‚Kommunikationspsychologie‘ in Zittau, der genau ihren Interessen entspricht. Die fünf skizzierten Situationen beschreiben Ereignisse, die als Einbrüche des Realen geplante Vorgehensweisen sabotieren und eine Neubalancierung der Gegebenheiten und Möglichkeiten erfordern.

(4) Schritt 4: Reflexion der Viabilität

Beschreibung/Intention

Prozessbegleitend, aber insbesondere in dieser Phase der beruflichen Orientierung und Entscheidungsfindung, gehört es zu den Aufgaben des Coaches, eine Reflexion der Viabilität der gefundenen Ideen zu initiieren. Die Fokussierung der *Viabilität*²⁸⁵ der

²⁸⁴ Alle Namen geändert.

²⁸⁵ Vgl. Reich (2012, 38 und 98); Krieger (2012, 447 ff.); Kapitel 4 dieser Arbeit.

Lernerfahrungen ist im Coachingprozess zur beruflichen Orientierung und Entscheidung von zentraler Bedeutung. Lernerfahrungen sind viabel, wenn sie im Rahmen der Lebenswelten der Coachees assimilierbar sind. Aus diesem Grund empfiehlt sich eine aktive praxisorientierte Überprüfung der Passung des eigenen beruflichen Profils und der Anforderungsprofile der interessierenden Ausbildungsgänge bzw. Berufe durch die Coachees.²⁸⁶ Es geht darum, unter Berücksichtigung der konkreten Rahmenbedingungen des Ausbildungsmarktes, die Tragfähigkeit neuer Konstruktionen zu überprüfen, deren symbolische Realisierung einzuleiten und konkrete Umsetzungsstrategien zu entwickeln.

Kommentar/Reflexion

In einem systemisch-konstruktivistisch orientierten Coaching geht es um die Viabilität der erarbeiteten Annahmen und Ideen zur beruflichen Orientierung und Entscheidung der beteiligten Coachees, also um die Relation zwischen ihren Wirklichkeitskonstruktionen und möglichen Erfolgserwartungen hinsichtlich der ‚Brauchbarkeit‘, ‚Funktionalität‘ oder auch ‚Passung‘ ihrer Konstruktionen. Insbesondere der Begriff Passung weist auf das Spannungsfeld hin, dass im Coaching zwar eine Erweiterung von Perspektiv- und Handlungsoptionen angestrebt wird, deren Viabilität aber letztendlich davon abhängig ist, inwieweit neues Wissen und neue Erfahrungen aus der Sicht der Coachees hinsichtlich schon vorhandener Begriffe und Denkstrukturen assimilierbar sind. Das bestätigt die Grundannahme für das Coaching, dass es keine allgemeingültigen Ideen und Erfahrungen gibt, sondern dass jedwedes neues Wissen abhängig ist von den individuellen Sichtweisen bzw. Beobachterpositionen der Coachees. Wenn sich Ideen als ‚untauglich‘ erweisen, kann es im Prozess auch um das Neudenken viabler Alternativen gehen. Die Viabilität neuen Lernens ist beobachter- und eben auch kontext- und systemabhängig. Für die BeraterInnen/Coaches bedeutet das die Notwendigkeit der Akzeptanz und Wertschätzung der individuellen Lösungen der Coachees.

In den Coachingprozessen erweist sich die Reflexion der Viabilität oft als Gratwanderung hinsichtlich der Förderung des Anstrebens von Visionen und dem Abwägen des Lebbareren innerhalb der sozialen und kulturellen Lebenswelten der Coachees. Hier bewährt sich oft die Einführung und konkrete Berücksichtigung der Dimension ‚Zeit‘ in die berufliche Planung der Coachees.

²⁸⁶ Interessant sind hier auch die Überlegungen von Otte (vgl. Otte 2013), der sich auf Brown/Collins/Duguid (vgl. 1998) bezieht und vorschlägt, dass Wissen als eine Art Werkzeugsatz zu nutzen. Werkzeuge, wie auch Wissen können nur durch ihren Gebrauch, also ihre Anwendung vollständig verstanden werden und nicht nur durch die bloße Aneignung. Das heißt, je mehr Wissen bzw. Werkzeuge konkret angewandt werden, in unserem Fall Informationen über die eigene berufliche Identität und mögliche Berufswege, desto eher kann deren Viabilität eingeschätzt werden. Hier ist anzumerken, dass Johannes im retrospektiven Interview wörtlich gesagt hat „es war auf jeden Fall wie eine Art Werkzeug, das man da ausprobieren konnte oder musste; das war gut.“ (Tr. I.)

Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit

Sanna entwickelte im Rahmen ihrer Visionsarbeit den Plan, in einer europäischen Großstadt, eine private internationale Arbeitsvermittlung für Frauen mit Migrationshintergrund zu entwickeln. Während des Coachings lebte sie noch in einem sehr engen begrenzenden hierarchischen Familienverbund. Im Rahmen des Prozesses bestätigte sich ihr Interesse hinsichtlich ihrer beruflichen Planung und sie entwickelt für sich eine schrittweise Umsetzungsstrategie ihrer Vision, die ihr als ‚machbar‘ erschien. Entsprechend ihrer schulischen Leistungen konnte sie fest mit einem Studienplatz für Psychologie in einer nahegelegenen Universitätsstadt rechnen. Durch Informationen zu den vergleichsweise guten Berufsaussichten als Psychologin und die Durchführung von entsprechenden Praktika in Personalagenturen plante sie nach und nach die Akzeptanz ihrer Familie und eine größere Selbstständigkeit und Unabhängigkeit zu erreichen, sodass es für sie und ihre Lebenswelt nach zwei bis drei Jahren Studium durchaus passend sei, in eine europäische Großstadt zu wechseln und ihre beruflichen und persönlichen Projekte durchzusetzen.

Methodischer Exkurs: Feedback

Beschreibung/Intention

Unter *Feedback*²⁸⁷ wird die „Rückmeldung über zwischenmenschliche Vorgänge“ (Fengler 2009, 7) verstanden. Das Feedback gibt Auskunft, wie das Verhalten der Person auf die FeedbackgeberInnen wirkt und wie es von diesen wahrgenommen wird. Feedback ist in erster Linie eine offene Rückmeldung, die von den Coachees als wertvolle Informationsquelle angesehen werden kann. Ein Feedback kann wichtige Einsichten in eigenes Verhalten vermitteln, bezieht sich aber immer nur auf das Beschreiben des äußeren Erscheinungsbilds und die Wirkung von Verhaltensweisen. Feedback sollte beschreiben und nicht bewerten. Im Rahmen eines systemisch-konstruktivistischen Coachings gehört es zu den unverzichtbaren Feedbackregeln, dass diese ressourcen- und lösungsorientiert sind.

Kommentar/ Reflexion

Wenn die Coachees im Verlauf des Coachingprozesses immer mehr in die Rolle des Akteurs eintreten indem sie beispielsweise über ihre Visionsarbeit berichten, ‚Geschichten‘ erzählen und im zweiten Teil zunehmend Präsentationen zu den Ergebnissen ihrer Arbeit erstellen, gestalten und halten, kommt der Aufgabe des Coaches ‚Feedback zu geben‘ eine immer größer werdende Bedeutung zu. Das Feedback der Coaches kann sich sowohl auf Inhaltliches, als auch auf Mimik, Gestik und Körper-

²⁸⁷ Vgl. Fengler (2009 und 2017); an dieser Stelle der Hinweis, dass Schlippe v./Schweitzer einen Begriff ‚Feedforward‘ geprägt haben, mit dem sie wichtige Informationen aus einer imaginierten Zukunft bezeichnen, die sich hinsichtlich der Gestaltung der Gegenwart auswirken können (2010, 121).

sprache beziehen. Der Coach kommuniziert klar, dass sein Feedback sich auf seine persönliche Wahrnehmung (Ich-Botschaften) bezieht und keine Allgemeingültigkeit hat. Trotzdem ist nicht zu leugnen, dass der Coach in seiner Rolle für den Coachee eine besondere Authentizität ausstrahlt. Das macht die besondere Notwendigkeit eines achtsamen und respektvollen Umgangs mit Feedback deutlich. Um der Haltung eines ‚Miteinanderarbeitens auf Augenhöhe‘ zu entsprechen, empfiehlt sich in den Abschlussrunden ein gegenseitiges Feedback, d.h., es gibt auch eine Rückmeldung der Coachees zur Arbeitsweise der Coaches. Im Rahmen der Feedbackrunden, kann der Coach auch ein Reframing oder Paraphrasieren seiner Wahrnehmungen anbieten, sollte diese aber als solche kenntlich machen.

Auch bei der Feedbackarbeit erstaunt immer wieder die Wirkmächtigkeit ressourcen- und lösungsorientierten Denkens und Handelns. Viele Ausdrucks- und Verhaltensweisen beispielsweise bei den Präsentationen, die von den Coachees selbst als defizitär wahrgenommen werden, können im Feedback durchaus auch positiv beschrieben (Reframing) werden.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Als Silvie ihre To-Do-Liste präsentiert, entschuldigt sie sich zunächst ausführlich, dass sie sich nicht habe fokussieren können und dass sie viel zu viele Listen erstellt habe und jetzt total ‚den Durchblick‘ verloren habe. Im Feedback wird ihr zurückgemeldet, dass die von ihr präsentierte Vielfalt nicht als mangelnde Fokussierung, sondern als Zeichen der Fülle ihrer Möglichkeiten wahrgenommen wird und dass eine solche überschäumende Vielfalt auch durchaus mit ihren blitzenden Augen und den erröteten Wangen korrespondiere.

(5) Schritt 5: Hausaufgaben zu Modul 5

Zentraler Fokus der Hausaufgabe²⁸⁸ zu Modul 5 liegt auf der Vorbereitung des Abschlusses des Coachingprozesses in Form eines Rollenspiels zur beruflichen Bewerbung. Die Coachees wählen auf der Basis ihrer aktuellen Konstruktion einer beruflichen Orientierung einen Studien- oder Ausbildungsplatz, für den sie sich bewerben wollen. Die konkreten Hausaufgaben umfassen: Nachreflexion, Aktualisierung der To-Do-Liste und der Umsetzungsstrategien sowie Vorbereitung des Rollenspiels zur Bewerbung.

²⁸⁸ Beschreibung und Intention der Hausaufgaben erfolgt in Modul 5.

6.4.5 Modul 5: „The World is a Stage!“ – Präsentation des Interessen- und Kompetenzprofils bei der Einübung von Bewerbungssituationen und Abschluss des Coachings

Tabelle 7: Kurzdarstellung des Moduls 5

Inhalte	Präsentation einer aktuellen Konstruktion beruflichen Identität im Rahmen eines Rollenspiels zur Bewerbung
Ablauf	Schritt 1: Joining und Nachreflexion Schritt 2: Rollenspiel zur Bewerbung mit Feedback Schritt 3: Abschluss
Methodisches	Rollenspiel, Abschluss

(1) Schritt 1: Joining und Nachreflexion

Wie in den vergangenen Modulen eingeführt, findet auch zu Beginn des Abschlussmoduls ein Joining, die Besprechung der Nachreflexion und eine Klärung offener Fragen oder eventueller Störungen statt. Der Coach stellt dann die Tagesordnung für das Treffen vor und äußert sich zu eventuellen Unklarheiten. Der Einstieg in die weitere Arbeit wird gemeinsam beschlossen.

(2) Schritt 2: Rollenspiel zur Bewerbung

Beschreibung/Intention

Im Mittelpunkt des Moduls steht das *Rollenspiel*²⁸⁹ zur Bewerbung um einen Ausbildungs- oder Studienplatz. Unter dem Begriff ‚Rollenspiel‘ ist die künstlich inszenierte Auseinandersetzung mit Lebenssituationen zu verstehen. Rollenspiel ist eine aktivierende, erlebnisorientierte Methode, bei der auch die nonverbale Kommunikation von großer Bedeutung ist. Der Ausdruck über Bewegung, Körpersprache, Mimik und Gestik erweitert das Kommunikationspotential und das darauf folgende Feedback ermöglicht neue relevante Erfahrungen in Bezug auf das eigene Verhalten und die eigene Persönlichkeit, aber auch hinsichtlich des Umgangs mit Anderen. Die Methode ‚Rollenspiel‘ stammt aus der Theaterarbeit und dem Psychodrama und wurde ursprünglich vorzugsweise im Rahmen familientherapeutischer Settings genutzt, ist inzwischen auch eine bewährte Methode in Arbeitsbereichen wie Coaching und Organisationsberatung, aber auch im schulischen Bereich. In unserem Arbeitskontext wird das Rollenspiel als Bewerbungssituation inszeniert und der Coachee spielt die Rolle des Bewerbers, während der Coach eher eine Doppelrolle spielt, zum einen als potentieller Arbeits- oder Studienplatzgebers, zum anderen als Feedbackgeber in seiner ursprüngli-

²⁸⁹ Vgl. ‚Rollenspiel‘ in www.methodenpool.uni-koeln.de.

chen Rolle als Coach.²⁹⁰ Ein solches Rollenspiel ist zunächst einmal eine Übungssituation für den Coachee, in der er sich selbst in dieser neuen und ungewohnten Rolle erlebt und Erfahrungen sammelt. Als Akteur präsentiert er seine bisherige Laufbahn, seine Erfahrungen, Werte und Ziele und zeigt auf, warum er für die ausgeschriebene Stelle geeignet ist. Im Zweiersetting eines Einzelcoachings ist er Teilnehmer der Gemeinschaft Coach-Coachee und der dazu gehörigen Interaktion und Kommunikation.

Kommentar/Reflexion

Das Bewerbungsgespräch erweist sich als sinnvoller Abschluss des Coachingprozesses. Es bietet den Coachees die Gelegenheit, alle – teilweise mit großem Einsatz und erheblicher Mühe erarbeiteten – Ergebnisse im Zusammenhang zu präsentieren und dabei die Entwicklung ihrer Ideen während des Coachings – auch für sich selbst – noch einmal nachzuvollziehen. Darüber hinaus bietet das Rollenspiel im Sinne eines ‚Performance-Coachings‘ viele Möglichkeiten, eine angemessene Selbstpräsentation einzuüben. Das Attribut ‚angemessen‘ soll verdeutlichen, dass es hierbei nicht um ein ‚fit-for-success‘ Coaching geht, sondern darum, dass die Coachees sich in ihrer individuellen Persönlichkeit mit ihren Stärken, Erfahrungen und Möglichkeiten darstellen. Sie lernen beispielsweise, wie sie die Fragen nach ihren Schwächen beantworten, ohne das Bild von sich zu beschädigen und sie lernen auch, dass Fragen nach Stärken am besten über Beispiele oder Rückmeldungen Dritter zu beschreiben sind. Im Rahmen des Feedbacks erfahren und üben sie beispielsweise, wie bedeutsam Blickkontakt ist, dass ein Zögern bei der Beantwortung von Fragen durchaus akzeptabel sein kann und dass ein gewisses Maß an Aufregung von ihrem Gegenüber auch als ein Zeichen des Respekts als Hinweis auf Nichteignung interpretiert wird.

Momentaufnahmen aus der praktischen Coachingarbeit

Simon kommentierte die Methode des Bewerbungsrollenspiels mit den Worten: „Ist doch super. Wenn ich da so deutlich und überzeugend erklären muss, warum ich für das Studium und die darauf aufbauenden Berufe geeignet bin, dann hab‘ ich das auch selbst kapiert. Das ist wie bei Nachhilfe – wenn du jemand etwas im Detail erklärst, dann hast du’s auch selbst drauf.“

Mary lobt das Rollenspiel, weil sie dabei sehr viel gelernt hätte. Hinsichtlich ihrer Formulierungen, aber auch in Bezug auf ihre Körperhaltung, Mimik und Gestik fühle sie sich viel sicherer und freue sich irgendwie auf die nächste Gelegenheit, das auch in der Praxis anzuwenden. Sabine erklärt, dass sie bisher große Angst vor Bewerbungsgesprächen gehabt hat und ihr das Üben und die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge durch den Coach sehr geholfen hätte.

²⁹⁰ Um eine Vermischung der Rollen zu vermeiden, empfiehlt es sich, dass die Coaches in dieser Sequenz auf ‚zwei Stühlen‘ agieren – der eine Stuhl für den Arbeits- und Studienplatzvergeber, der andere für den Coach in seiner ursprünglichen Rolle.

(3) Schritt 3: Abschluss

Beschreibung/Intention

Die *Abschlussrunde*²⁹¹ zum Ende des letzten Moduls bietet Gelegenheit, gemeinsam Bilanz zu ziehen und die Entwicklung von der Ausgangsposition bis zur Beendigung des Prozesses nachzuvollziehen. Coach und Coachee können ihre Sichtweisen und Wahrnehmungen beschreiben und austauschen. Teil dieser Abschlussequenz ist auch ein achtsamer Blick auf die Dinge, die nicht so gut gelaufen und die Ziele, die eventuell nicht oder noch nicht zufriedenstellend erreicht worden sind. Hier erzeugt eine gelassene Akzeptanz seitens der Coaches und ein Hinweis, dass dies immer wieder in Beratungsprozessen vorkommt, eine Entlastung der Coachees. Zum Abschlusstreffen gehört aber auch ein zuversichtlicher Ausblick in die Zukunft, in der sich auf der Basis des bisher Erarbeiteten und Erfahrenen weitere Erkenntnisse entwickeln können und vielleicht noch nicht erreichte Ziele Schritt für Schritt umgesetzt werden.

Abschlussrunden brauchen eine ‚gefühlsstabilisierende soziale Architektur‘ (vgl. Geißler 2005). Relevanter Bestandteil dieser Verabschiedung ist, dass der Coach – im Sinne guter systemischer Tradition – die Ressourcen der Coachees herausstellt, den Input und die Arbeit, die Anstrengungen und den Mut der Coachees wertschätzt, ihnen den erfolgreichen Verlauf des Prozesses zuschreibt und sich für das entgegengebrachte Vertrauen und die gute Zusammenarbeit bedankt. Die Coachees sollten im Bewusstsein ihrer Ressourcen entlassen werden und mit der Zuversicht, diese Ressourcen in Zukunft besser nutzen zu können. Es ist selbstverständlich, dass eine solche wertschätzende Rückmeldung individualisiert ist und noch einmal die positiven Entwicklungen und Ergebnisse fokussiert. Ein wichtiger Teil dieser Sequenz ist die Befragung der Coachees nach deren Verbesserungsvorschlägen in Bezug auf den Gesamtprozess, die Module und einzelne Methoden des Coachings. Die interessierte Nachfrage nach ihrer Einschätzung und Bewertung entspricht der im Prozess gelebten Grundhaltung des ‚geteilten Expertentums‘ und verdeutlicht Respekt und Wertschätzung.

Entsprechend der Bemühungen um eine affektive Rahmung und zur Markierung eines ‚guten Abschlusses‘ erhält der Coachee bei der Verabschiedung ein Zertifikat über die Teilnahme an dem Coachingprozess zur beruflichen Orientierung, in dem auch die Hauptbestandteile des Coachings und der erbrachte Zeitaufwand vermerkt sind. Der zweite Teil dieses kleinen Verabschiedungsrituals besteht darin, dass die Coachees sich aus einer Schale mit besonders schönen Steinen ein Exemplar als Kraft- und Glücksbringer für die Zukunft aussuchen können, das ihnen persönlich besonders gut gefällt.

²⁹¹ Vgl. Schwing (2014).

Im vorliegenden Modell eines Coachingprozesses ist ein Abschluss nach fünf Modulen vereinbart, gesonderte Beratungstreffen müssten entsprechend des Kontrakts zusätzlich abgesprochen werden.²⁹² Durch die konkrete Vereinbarung eines Abschlusstermins zu Beginn eines Prozesses, auf den sich Coach und Coachees also a priori verständigt haben, ist der Abschluss für alle Beteiligten erwartet. Schon zu Beginn des Prozesses ist dessen Begrenztheit und Terminierung Teil der gemeinsamen Vereinbarung und dementsprechend ziel- und lösungsorientiert. So ist offensichtlich, dass es sich um eine begrenzte professionelle Beziehung handelt und Coach und Coachee können sich mental und emotional auf die Beendigung des Prozesses einstellen.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Ruth bedankt sich in der Abschlussrunde dafür, dass ihr so viel Zuneigung und Respekt entgegengebracht wurde und überreicht etwas Gebasteltes, das man ins Fenster hängen soll, um böse Geister fernzuhalten. Sabrina berichtet sichtlich berührt, dass sie sich entschieden hat, Psychologie oder Pädagogik zu studieren, um später auch als Coach zu arbeiten.

6.5 Fallbeispiel Friederike (Name geändert)

Im folgenden Fallbeispiel soll exemplarisch an einem Coachingprozess illustriert werden, inwieweit Grundüberlegungen aus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und der konstruktivistischen Didaktik für ein beziehungsfokussiertes, lösungs- und ressourcenorientiertes Coaching zur beruflichen Erstorientierung genutzt werden können. Es wird deutlich, wie sehr die einzelnen theoretischen Überlegungen zirkulär verbunden sind und im Miteinander neue Sichtweisen und Neubewertungen, Perspektiverweiterungen und so auch Erweiterungen der Handlungsoptionen angeregt werden können.

„Eigentlich will ich Jura studieren, aber ...“

Friederike ist 18 Jahre alt und besucht die Stufe 13.²⁹³ Sie ist eine sehr gute Schülerin und möchte ein Berufsorientierungscoaching machen, weil sie sich ‚irgendwie‘ doch immer wieder hinsichtlich des geplanten Jurastudiums unsicher fühlt und sich die Bestätigung eines ‚neutralen‘ Experten wünscht.

²⁹² Als Themen für zusätzliche Termine sind beispielsweise eine berufsbezogene Genogrammarbeit oder die Arbeit mit dem ‚Inneren Team‘ möglich.

²⁹³ Der Prozess hat in 2012 stattgefunden.

Konstruktion: Friederike erfindet ihre Wirklichkeit – aber auch: die Rolle des Beobachters, die Ebene des Symbolischen

Auf die Bitte, zunächst sich selbst zu beschreiben, berichtet Friederike von ihren analytischen und rhetorischen Fähigkeiten, dass ihr das Fach Recht Spaß macht, dass sie sich gern für die Belange ihrer Freunde und MitschülerInnen einsetzt und dass sie aus diesen Gründen mit ihrer Familie gemeinsam zu der Entscheidung gekommen sei, Jura zu studieren. Friederike zeichnet von sich das Bild einer leistungsstarken Abiturientin, die sich aufgrund der genannten Fähigkeiten für das Jurastudium eignet. Sie sei die älteste von drei Töchtern und habe ein außergewöhnlich gutes Verhältnis zu ihrer Familie. Besonders ihr Vater sei ihr sehr wichtig.

Rekonstruktion: Friederike entdeckt ihre Wirklichkeit – aber auch: die Relativität der Wirklichkeit, Beziehungswirklichkeit, die Rolle des Beobachters, die Rolle des Teilnehmers, die Rolle des Akteurs, die Ebene des Symbolischen,

In der Rekonstruktion geht es dann darum zu reflektieren, welche Anteile dieser Konstruktion Friederike aktiv von den Konstruktionen Anderer abgeleitet haben könnte und um die Frage, wie sie dazu steht, ob das ihre Wirklichkeit sein soll oder ob sie über alternative Möglichkeiten nachdenken möchte.

Auf die Frage, welche Faktoren und Erfahrungen dieses Bild mitbeeinflusst haben könnten, erzählt Friederike, dass sie aus einer traditionellen Juristenfamilie stammt, Vater und Großvater arbeiten als Rechtsanwälte; die Mutter hat ebenfalls Jura studiert, hat aber das Studium nach Friederikes Geburt abgebrochen, obwohl sie eigentlich Richterin werden wollte. Friederike ergänzt, dass ihre Familienmitglieder nach ihrer Wahrnehmung gern in ihren Berufen arbeiten. Sie haben ihr alle vermittelt, dass Jura auch zu ihr passen würde und dass man als Juristin sehr gut Beruf und Familie vereinbaren könne, insbesondere als Richterin. Friederike hat als Leistungskurs Recht belegt und ist Kursbeste, d.h., auch die schulischen Leistungen unterstützen diese Konstruktion ihrer beruflichen Wirklichkeit. Im systemischen 360° Feedback vermuten alle Familienmitglieder und Freunde, dass Friederike eine gute Juristin sein könnte. Lediglich zwei Freundinnen eröffnen eine neue Sichtweise hinsichtlich Friederikes beruflicher Orientierung indem sie hervorheben, dass ein Jurastudium für Friederike viel zu spröde sei.

Der Coach hinterfragt, inwieweit die Neigung zur Juristerei einer Familientradition entspricht und hypothetisiert, dass Friederike einen verdeckten Auftrag der Mutter angenommen hat und in ihrer beruflichen Planung eine von der Mutter nicht gelebte Vereinbarkeit von Familie und juristischer Tätigkeit realisieren will. Es folgt eine gemeinsame Diskussion, während der Friederike die Bedeutung der Aspekte Familientradition, verdeckte Aufträge und auch Berufsorientierung als Instrument zur Regelung von Nähe und Distanz für sich und ihre berufliche Orientierung reflektiert. Zum nächsten Treffen erscheint Friederike sehr verunsichert. Sie hatte zuhause von unseren

Überlegungen berichtet, woraufhin es zu einem großen Streit zwischen ihren Eltern kam. Ihre Mutter macht ihrem Vater große Vorwürfe, dass sie nur aufgrund seiner Forderungen auf ihre Karriere verzichtet habe. Friederike hat sich noch einmal sehr intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, welchen Einfluss die beruflichen Wege und Werte ihrer Eltern auf ihre Orientierung haben. Sind es (verdeckte) Aufträge, die sie erledigt oder geht es um ihre eigene berufliche Identität?

Dekonstruktion: Friederike enttarnt ihre Wirklichkeit – aber auch: Beziehungsqualität, die Ressource des Imaginären, die Rolle des Beobachters, die Rolle des Akteurs.

Eine Dekonstruktion wird möglich, wenn nach Ausnahmen und Unterschieden gefragt wird, so können Festlegungen und Muster enttarnt werden. Es werden alternative Sichtweisen und damit neue Handlungsoptionen ermöglicht. Eine bewährte Möglichkeit aus der aktuellen Realitätskonstruktion auszusteigen, kann die Frage nach dem Erleben in der Kindheit sein.

Als Friederike gefragt wird, was sie als Kind werden wollte, lacht sie und erzählt, dass sie als kleines Mädchen zum Theater wollte, um die Rolle des Rumpelstilzchens zu spielen, weil Rumpelstilzchen so zornig und wütend sein durfte.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs werden die Fragen fokussiert, in welchen Momenten es Friederike richtig gut geht, wann sie glücklich ist, was sie gerne macht. Sie erzählt von Theaterauftritten und Vorführungen, die ihr großen Spaß gemacht haben, bei denen sie sehr erfolgreich war und große Anerkennung erhalten hat. In der Theater-AG in der Schule hat sie viele beglückende Situationen erlebt.

Die Methode ‚Zauberstab‘ zielt dann ganz konkret auf die Enttarnung beruflicher Wünsche und Träume jenseits der vorgegebenen Wirklichkeiten und soziokulturellen Rahmung. Auch hier thematisiert Friederike die Schauspielerei; als Traumjob nennt sie den von Meryl Streep, die ständig in neue Rollen einsteigen und durch ihre Filme Menschen zum Lachen, zum Weinen und zum Nachdenken bringen kann.

In der anschließenden Visionsarbeit verstärkt sich die Einschätzung, dass die Schauspielerei für Friederike einen Lebenstraum darstellt, der die Planung eines Jura-Studiums zunächst zur Seite drängt.

Und wieder Konstruktion – aber auch: die Relativität der Wirklichkeit, Beziehungswirklichkeit und -qualität, die Perspektiven der Re- und Dekonstruktion, Die Rolle des Beobachters, die Rolle des Teilnehmers, die Rolle des Akteurs, das Symbolische, das Imaginäre, das Reale.

Friederike hebt im Abschlussgespräch hervor, dass die vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre ihr ermöglicht hat, ihre Träume aufzuspüren, sie zum Ausdruck zu bringen und ernst zu nehmen. Es sei für sie sehr wichtig, dass die Schauspielerei einen sichtbaren Platz in ihrem Leben bekommen sollte. Als neue Konstruktion entstand die kreative und innovative Idee, dass eine gute Schauspielausbildung auch für den Beruf einer Juristin eine gute Investition sei, denn eine gute Performance, ausdrucksvolle Körper-

sprache und auch die Fähigkeit, diese zu gestalten und zu kontrollieren seien gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Auftritt als Anwältin, Richterin usw. Es gäbe ihr Sicherheit, die berufliche Familientradition und die Zugehörigkeit zu ihrer Familie aktiv zu leben, aber dennoch ihre Träume und Leidenschaften durch das Absolvieren einer Schauspielausbildung zu respektieren. Inwieweit sich diese beiden beruflichen Interessen dann letztlich verbinden ließen, müsste sie sehen, aber sie fühle sich jetzt gut darauf vorbereitet.

Kommentar/Reflexion zum Fallbeispiel Friederike

Der hier skizzierte Prozess vollzog sich über 14 Wochen. Zum Abschluss hatte sich das Bild, das Friederike von sich hatte, verändert: neue Konstruktionen ihrer beruflichen Zukunft wurden denkbar. Sie überdachte die Möglichkeit, zunächst einmal auf eine Schauspielschule zu gehen, um ihre tiefe Sehnsucht nach einer schauspielerischen Tätigkeit zu erfüllen und dieser Ausbildung eine Chance zu geben, sich auszuprobieren und eigene Erfahrungen zu machen. Aufgrund dieser eigenen persönlichen Erfahrungen im Sinne von ‚experience‘ könne sie dann später entscheiden, ob sie in diesem Beruf bleiben wolle oder ob die Schauspielausbildung eher ein wichtiger Schritt in ihrer persönlichen Entwicklung – bei der Konstruktion ihrer Identität – war, in der sie einen für sie bedeutsamen Teil ihrer Sehnsüchte ausprobieren konnte. Es entwickelte sich die Option, später Jura zu studieren und die Schauspielerei als Hobby in einer Theatergruppe weiter zu entwickeln.

In einem systemisch-konstruktivistischen Coaching können die Coachees lernen, anhand der Unterscheidungsperspektiven der Re/De/Konstruktion ihre eigenen Konstruktionen transparent zu machen, zu reflektieren und ggf. zu verändern. Im Rahmen der Unterscheidungsperspektive ‚Konstruktion‘ wird das derzeitige Bild ihrer beruflichen Konstruktion erhoben und beschrieben, in der ‚Rekonstruktion‘ gilt es zu eruieren, wie es zu diesem Bild gekommen ist, welche Konstruktionen Anderer übernommen worden sind, z.B. aus der Familie, aus dem Freundeskreis, aus den Medien und in einem weiteren Schritt der ‚Dekonstruktion‘ ist zu reflektieren, wie es wäre, wenn diese Konstruktionen und Rekonstruktionen verändert würden. Welche neuen Perspektiven und Handlungsoptionen könnten aus der Auseinandersetzung mit den eigenen Träumen, ‚Spinnereien‘, verborgenen Wünschen und Leidenschaften entstehen?

In diesem Beispiel wird deutlich, wie hilfreich die durch die Prozesse der Re/De/Konstruktionen möglich gewordenen Perspektivwechsel zur Klärung beruflicher Wünsche eingesetzt werden können. Friederike ist gekommen mit ihrer Konstruktion der Wirklichkeit, die gestützt wurde durch die Rekonstruktion der im Umfeld gemachten Vorerfahrungen und der Rückmeldungen in ihren Beziehungssystemen. Die bewusste Erlaubnis, diese Wirklichkeitskonstruktion in Frage zu stellen bzw. nach anderen möglichen Wirklichkeitskonstruktionen und Realitäten zu suchen, wie z.B. die Kindheitsrealität, die Realität der beglückenden Hobbies oder die Realität des nicht

vernunftgeleiteten Träumens eröffnet neue Denk- und Verhaltensmöglichkeiten. In Friederikes Fall wird für sie die Akzeptanz ihrer Leidenschaft für die Schauspielerei ermöglicht.

Im Rahmen der Vorstellung des Fallbeispiels entlang des Zusammenspiels von Re/De/Konstruktion sind auch Hinweise auf die Bedeutsamkeit weiterer systemisch-konstruktivistischer Grundüberlegungen festzustellen. Friederikes berufliche Planung war im Rahmen des symbolischen Zugangs zunächst in Richtung Jura orientiert, während die Annäherung an ihr Imaginäres ihr die Möglichkeit der Schauspielausbildung eröffnet hat. Wenn man davon ausgeht, dass ihr das Coaching und damit auch die Option der Schauspielausbildung als etwas Reales von außen passiert ist, kann man vermuten, dass das bewusste Re/De/Konstruieren der unterschiedlichen symbolischen und imaginären Zugänge neue Sichtweisen eröffnet hat und sie die sich im Realen offenbarenden Optionen lösungsorientiert bearbeitet hat.

Friederike hat sich während des Coachingprozesses erfahren in der Rolle einer Beobachterin, sowohl als Selbst- als auch als Fremdbeobachterin, indem sie insbesondere in der Bearbeitung des systemischen 360° Feedbacks wie auch während des Appreciative Inquiries als Selbst- und auch als Fremdbeobachterin befragt wurde. Es ist deutlich geworden, dass sie sich neben ihrer Teilnahme im Coachingsystem auch in ihrer Teilnahme in ihren Beziehungssystemen Familie, Schule und Freundeskreis erlebt und reflektiert hat. Die Rolle der Akteurin hat Friederike bei der Interpretation und Reflexion der Erfahrungen im Coachingprozess und insbesondere bei der Recherche und den Gesprächen zur Neugestaltung der Konstruktion ihrer beruflichen Identität und Orientierung realisiert.

Das Fallbeispiel zeigt, dass Friederike in ihrem Coachingprozess gelernt hat, anhand der Unterscheidungsperspektiven der Re/De/Konstruktion ihre eigenen Konstruktionen transparent zu machen, zu reflektieren und zu verändern. Im Rahmen der Unterscheidungsperspektive ‚Konstruktion‘ hat sie das derzeitige Bild ihrer beruflichen Konstruktion erhoben und beschrieben, in der ‚Rekonstruktion‘ konnte sie eruieren, wie es zu diesem Bild gekommen ist, welche Konstruktionen Anderer sie übernommen hat, z.B. aus der Familie, aus dem Freundeskreis, aus den Medien und in einem weiteren Schritt der ‚Dekonstruktion‘ gelang es ihr, zu reflektieren, wie es wäre, wenn diese Konstruktionen und Rekonstruktionen verändert würden und welche neuen Perspektiven und Handlungsoptionen aus der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Träumen, ‚Spinnereien‘, verborgenen Wünschen und Leidenschaften entstehen könnten? Diese Annäherung an ihr Imaginäres hat Friederikes Planung im Rahmen des symbolischen Zugangs, der zunächst in Richtung Jura orientiert war, erweitert und ihr die Möglichkeit einer Schauspielausbildung verdeutlicht.

Friederikes Entwicklung während des Coachingprozesses zeigt die reziproke Dynamik und das Zusammenspiel sowie die Möglichkeiten gemeinsamer Wirkmächtigkeit der vorgestellten Grundelemente der systemisch-konstruktivistischen Pädago-

gik und Didaktik. Die theoretischen Überlegungen erweisen sich als viable Arbeitsbasis für ein Coaching zur beruflichen Orientierung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die aufgeführten theoretischen Annahmen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik und die praktischen Umsetzungsideen des Beratungsformats ‚Systemisches Coaching‘ als Grundlage für ein Coaching zur beruflichen Orientierung gewinnbringend eingesetzt werden können. Ein Coachingmodell, in dem die aufgeführten Grundlagen quasi ‚operationalisiert‘ werden, soll die SchülerInnen bei der Exploration ihres Interessen- und Kompetenzprofils unterstützen und sie motivieren, sich selbstständig und eigenverantwortlich mit einer Konstruktion der eigenen beruflichen Identität auseinander zu setzen. Die auf den theoretischen Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik entwickelte Methodik erweist sich als zielführend, die Coachees zu selbstgesteuertem, selbstwirksamem, interaktiven Lernen anzuregen, ihnen Perspektiverweiterungen und darauf aufbauende Erweiterungen der Handlungsoptionen zu ermöglichen und sich durch Selbstexploration und -reflexion sicherer im Entscheidungsprozess zu erleben.

7 Gruppencoaching im schulischen Kontext

Im Rahmen der Vorstellung des Beratungsformats ‚Systemisches Coaching‘ in Kapitel 5 wurden die Herausforderungen und Chancen eines systemischen Gruppencoachings im schulischen Kontext herausgearbeitet. Nachdem in Kapitel 6 das Modell und die einzelnen Methoden und Interventionen eines systemisch-konstruktivistischen Coachings zur beruflichen Erstorientierung bezogen auf ein Einzelcoaching exploriert wurden, geht es im vorliegenden Kapitel um den Transfer dieses Modells in den schulischen Kontext. Dabei wird zunächst kurz auf die Rahmenbedingungen und das vorgeschaltete Pilotprojekt eingegangen. Nach einer Erläuterung der im Rahmen des Projekts für diesen Kontext neu konzipierten Position der TutorenCoaches folgt die Beschreibung des Ablaufs des Prozesses. Da das Modell eines Gruppencoachings auf dem Modell des Einzelcoachings aufbaut, liegt der Fokus im Folgenden auf der Akzentuierung der auf das Gruppensetting abgestimmten Arbeitsschritte und den Besonderheiten einzelner spezifisch auf die Gruppenarbeit abgestimmter Methoden, die in dieser Form von der Arbeit im Einzelcoaching differieren. Bei Methoden und Interventionen, die in Kapitel 6 ausführlich exploriert wurden, erfolgt ein Verweis auf das entsprechende Unterkapitel, um Redundanzen zu vermeiden.

7.1 Vorbemerkungen

Wie bereits ausgeführt, gehört die berufliche Erstorientierung in Deutschland gemäß der Schulgesetzgebung zu den erweiterten Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Schule. Es wurde weiter gezeigt, dass die schulischen Angebote zur beruflichen Erstorientierung in Deutschland aus der Sicht vieler SchülerInnen in der Regel zurzeit noch nicht ausreichend sind und nicht ihren Bedürfnissen entsprechen. Daraus ergibt sich die Nachfrage nach weiteren Maßnahmen zur Unterstützung der OberstufenschülerInnen, ähnlich dem von der Verfasserin entwickelten Konzept eines Einzelcoachings, das auf der Basis der Ergebnisse einer Befragung von SchülerInnen einer gymnasialen Oberstufe entwickelt wurde und sich an den Grundüberlegungen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik nach Reich orientiert. Während zurzeit bestehende Angebote zur beruflichen Orientierung sich vorrangig auf Informationsvermittlung zu Berufsbildern und zum Arbeitsmarkt konzentrieren, fokussiert das bereits als Einzelcoaching vorgestellte Modell zunächst die Persönlichkeit der Coachees und ihre Selbstexploration, sodass sie für sich mehr Klarheit hinsichtlich ihrer individuellen Interessen, Stärken, Leidenschaften, Wünsche, Träume, aber auch Schwächen und Abneigungen erarbeiten und darauf aufbauend, ein berufliches Selbstkonzept entwickeln können. Erst dann geht es um die Erarbeitung von Informationen zu möglichen passenden Ausbildungswegen und Berufsbildern. Das Modell eines Gruppen-

coachings im schulischen Kontext entspricht der dargestellten Zielsetzung, ermöglicht aber, eine größere Anzahl interessierter SchülerInnen zu erreichen.²⁹⁴

Die Besonderheiten eines systemischen Gruppencoachings im schulischen Kontext wurden bereits in Kapitel 5.3 entwickelt. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass der Mehrwert bei der Erarbeitung eigener Lösungen im Gruppensetting insbesondere in der Verknüpfung beruflicher, persönlicher sowie familiärer Erfahrungen aller teilnehmenden SchülerInnen, des TutorenCoachs und der TeilnehmerInnen aller mittelbar beteiligten Beziehungssysteme liegt. Die SchülerInnen erleben in ihren Gruppen ein großes Maß an Diversität²⁹⁵ und lernen, dass sie diese Unterschiedlichkeiten durchaus auch zur Erweiterung ihrer individuellen Konstruktionen bzw. deren Dekonstruktion nutzen können und so ganz neue Möglichkeiten für jeden Einzelnen eröffnet werden. Sie erfahren aber auch, dass sie nicht die Einzigen sind, die sich durch bevorstehende Entscheidungen unter Druck gesetzt fühlen. Sie realisieren, dass sie die bevorstehende Übergangsphase von Schule in Ausbildung und Beruf nicht allein meistern müssen, sondern dass es viele andere gibt, die auch von Ängsten und Sorgen verunsichert werden. Sie können die Erfahrung machen, dass sie sich gegenseitig verstehen, stärken, beraten und unterstützen können.

Die Arbeit in der Gruppe eröffnet bzw. optimiert durch die erweiterte Interaktion und Kommunikation und die Einbeziehung der Sichtweisen anderer GruppenmitgliederInnen eine Vielfalt systemischer Arbeitsweisen wie das systemische 360°Feedback, das Appreciativ Inquiry, die Feedbackrunden und insbesondere die gegenseitigen Präsentationen der Rechercheergebnisse und die Rollenspiele. Hier entsteht die Gelegenheit, die Gruppe als vielfältigen Resonanzboden für die Konstruktion der eigenen beruflichen Orientierung und dafür hilfreicher Perspektiverweiterungen zu nutzen. Die Gruppe besteht hierbei aus Personen, die – durch eigene Betroffenheit – ausnahmslos als ExpertInnen für die zu bearbeitenden Fragestellungen und die Umsetzung eventueller Antworten zu Rate gezogen werden können. Hierbei ist es für alle Beteiligten ein Gewinn, Unterschiede festzustellen und zu erhalten.

Das vorliegende Konzept eines Gruppencoachings zur beruflichen Erstorientierung bietet Schulen eine Möglichkeit, SchulabgängerInnen im schulischen Kontext anzuregen und zu unterstützen, selbst die Initiative und Verantwortung für die lebensgestaltende Aufgabe beruflicher Orientierung zu übernehmen. Die Prozessgestaltung und Methodik eines mit diesen Schwerpunkten konzipierten Angebots entspricht der

²⁹⁴ SchülerInnen, die an einem Einzelcoaching teilnehmen, kommen zumeist aus einem Elternhaus, das der beruflichen Entwicklung und Förderung einen hohen Stellenwert einräumt und bereit ist, ein solches Coaching entsprechend zu finanzieren. Die Coachees, die in der Beratungspraxis der Verfasserin in den letzten zehn Jahren an einem Coaching teilgenommen hatten, stammen mit wenigen Ausnahmen aus der Mittel- und Oberschicht und dem sogenannten ‚Bildungsbürgertum‘. Ziel dieses Forschungsprojekts ist es nun, diese spezifische Begrenzung zu öffnen und ein systemisch-konstruktivistisches Coaching zur Auseinandersetzung mit der beruflichen Erstorientierung im schulischen Kontext auf Stufenebene für alle SchülerInnen zu ermöglichen.

²⁹⁵ Vgl: Reich/Asselhoven/Kargl (2015, 25).

nachfolgend zitierten Aussage Glasersfeld, dass es die vorrangige Aufgabe der Schule ist, Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung der SchülerInnen zu fördern:

„Nichts wäre wichtiger in der neuen Schule, als den Schülern das grundlegende ethische Prinzip einzuverleiben, demnach sie selbst die Verantwortung für das eigene Handeln und Denken zu übernehmen haben. Für die Zukunft der menschlichen Kultur scheint mir das wichtiger zu sein als alles, was man an faktischem Wissen und sogenannten Tatsachen aus der Schule ins Leben mitbekommen kann“ (Glasersfeld v., zit. nach Voß 1998, 33).

Ziel dieses Forschungsprojekts ist es, Aussagen über die Anwendungsmöglichkeiten einer auf die schulischen Gegebenheiten abgestimmten Variante des Einzelcoachings - als Gruppencoaching - in der Schulpraxis zu machen.²⁹⁶ Die Maßnahme wurde zunächst in einem Pilotprojekt und dann auf Stufenebene gemeinsam mit SchülerInnen und TutorInnen erprobt, prozessbegleitend entsprechend ihrer Feedbacks und den schulischen Rahmenbedingungen weiterentwickelt und im schulischen Kontext evaluiert.

Der Transfer in die Praxis, also die Anwendung und Erprobung des Modells und die Überprüfung einer praxisverändernden Wirkungsweise wurde in Zusammenarbeit mit der Anne-Frank-Gesamtschule in Düren in der Zeit von 2007–2012 in zwei Phasen durchgeführt und analysiert: In der ersten Phase, die den Charakter eines Pilotprojekts hatte, wurde das Konzept 2007 von der Verfasserin mit einer Gruppe von 12 SchülerInnen erprobt. Basierend auf den Erfahrungen des Pilotprojekts, erfolgte in der zweiten Phase die Umsetzung des Konzepts als Tutorenprojekt in vier aufeinander folgenden Schuljahren (in der Zeit von 2008–2012) mit den SchülerInnen der jeweiligen Stufe 12. Unter einem Tutorenprojekt ist zu verstehen, dass sogenannte ‚TutorenCoaches‘²⁹⁷, nach einer Einführung in die Besonderheiten der Rolle als TutorenCoach, parallel mit Gruppen mehrerer SchülerInnen arbeiten, sodass für eine gesamte Stufe gleichzeitig ein Coaching zur beruflichen Erstorientierung durchgeführt werden kann. Gelingt der Nachweis der Tragfähigkeit des Modells im schulischen Kontext, ist damit eine weitere Möglichkeit geschaffen, das Thema berufliche Orientierung in der Schule zu bearbeiten und die SchulträgerInnen wären motiviert und legitimiert, ein solches Angebot in ihr Schulprogramm aufzunehmen und budgetmäßig zu unterstützen.²⁹⁸ Eine derartige Vorgehensweise entspricht der Empfehlung des Schulministeriums, die lautet:

„Jede Schule legt auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags sowie im

²⁹⁶ Hier empfiehlt sich allerdings für die Zukunft weitere anwendungsorientierte Forschungsarbeit.

²⁹⁷ Der Begriff ‚TutorenCoach‘ wurde gemeinsam mit den involvierten Tutoren entwickelt, um auch begrifflich eine Unterscheidung vom ‚Tutor‘ zu verdeutlichen. Ausführlich in Kapitel 5.6 dieser Arbeit.

²⁹⁸ Ziel dieses Forschungsprojekts ist darüber hinaus, dass das erarbeitete Konzept und die Einführungsmaßnahmen in die Rolle der TutorenCoaches zukünftig in die Ausbildung von LehrerInnen und in die Schulprogramme integriert werden.

Rahmen der für sie geltenden Richtlinien und Lehrpläne die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm fest. Das Schulprogramm ist das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und der Entwicklungsplanung einer Schule“ (Schulministerium Nr. 2, Internet).

Mit der Schulleitung und den OberstufentutorInnen der Anne-Frank-Gesamtschule in Düren standen der Verfasserin KooperationspartnerInnen und ein schulischer Kontext zur Verfügung, die schon seit Jahren den Ideen systemisch-konstruktivistischen Denkens und Handelns offen und interessiert gegenüberstanden und bereit waren, sich mit Interesse und großem Engagement mit neuen Herausforderungen und Erfahrungen auseinanderzusetzen und sogar damit verbundene Mehrarbeit freundlich und gut gelaunt zu akzeptieren.

In einem gemeinsamen Vorgespräch wurde zunächst die Zielsetzung und die Vorgehensweise des Forschungsprojekts zum Thema Coaching vorgestellt und die explizite Intention der Verfasserin formuliert, das Modell mit den beteiligten TutorInnen und SchülerInnen gemeinsam zu überprüfen und ggf. zu verändern und weiterzuentwickeln; d.h., Feedback und/oder neue Ideen der Beteiligten werden prozessbegleitend reflektiert und berücksichtigt.²⁹⁹ Das Konzept sollte zunächst in einem von der Verfasserin als Coach betreuten Pilotprojekt erprobt und bei Akzeptanz über mehrere Schuljahre durchgeführt werden.

7.2 Pilotprojekt eines systemischen Gruppencoachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung im schulischen Kontext

Das als Variante des Einzelcoachings konzipierte Gruppencoaching wurde zunächst in einem Pilotprojekt erprobt, um so Informationen über die Passgenauigkeit und Viabilität des Konzepts aus der Sicht der SchülerInnen zu erheben und schon zu Beginn der Anwendung in der schulischen Praxis eventuelle Änderungswünsche zu reflektieren und ggf. zu übernehmen.³⁰⁰ Durch eine solche Vorgehensweise partizipieren alle Beteiligten mitverantwortlich an dem Prozess der Themenfindung und Gestaltung.

²⁹⁹ Durch die Partizipation aller Beteiligten insbesondere der Coachees wird intendiert, den Coachees einen demokratischen Freiraum zur Mitgestaltung einzuräumen und auf diese Art ihr Engagement und ihre Selbstverantwortung zu fördern. Eine solche Mitgestaltung durch die Lernenden erweist sich aber auch für das Denken und Handeln der Lehrenden (im vorliegenden Kontext für die für das Konzept verantwortliche Verfasserin) als sinnvoll und nutzbringend (vgl. Reich Nr. 4, Internet).

³⁰⁰ Die Einschätzungen der beteiligten TutorenCoaches wurden nicht gesondert erhoben, sind aber teilweise in den Kommentaren nach jedem Modul nachzulesen.

7.2.1 Vorbereitung und strategische Einordnung des Pilotprojekts

Zur Vorbereitung des Pilotprojekts wurde das Beratungskonzept allen 57 SchülerInnen der Stufe 12 in Gruppeninformationsveranstaltungen mit je ca. zehn TeilnehmerInnen vorgestellt. Sie wurden informiert, dass der Coachingprozess Teil eines Forschungsprojekts sei und dass im 1. Durchgang insgesamt zwölf der 57 SchülerInnen während der Unterrichtszeit teilnehmen könnten. Die Teilnahme sei für Schule und SchülerInnen kostenfrei. Die Schule habe sich bereit erklärt, Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen und von den teilnehmenden SchülerInnen wird erwartet, dass sie verbindlich ihre Bereitschaft erklären, alle geplanten sechs Module zu besuchen sowie vor und nach dem Coaching zu dessen Evaluierung einen ausführlichen Fragebogen auszufüllen und an prozessbegleitenden Nachreflexionen teilzunehmen. Auf der Basis ihrer Rückmeldungen würde das Modell ggf. modifiziert und dann über eine weitere Durchführung des Coachings an ihrer Schule entschieden. Kritische Rückmeldungen der TeilnehmerInnen wie auch Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge seien sehr erwünscht, würden regelmäßig abgefragt und in die weitere Entwicklung des Konzepts mit einfließen. Aktive Mitgestaltung von Seiten der SchülerInnen sei erbeten und willkommen, bedeute aber eben auch für sie eine zusätzliche Belastung durch die regelmäßige Feedbackabfrage und die Bearbeitung der Fragebögen (vorher/nachher).

Den Einstieg in diese Gruppeninformationsveranstaltungen bildete eine Strukturaufstellung, um das Thema für die TeilnehmerInnen erlebnisorientiert erfahrbar zu machen und sie ‚als Interessenten‘ und mögliche Arbeitsgruppe miteinander in Kontakt zu bringen, wurden sie eingeladen, sich in einer *Skalierungsskulptur*³⁰¹ entlang einer Linie zwischen zwei Polen zu ihrem Status hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung zu positionieren. Der eine Pol (0) stand für die Position „Ich weiß überhaupt nicht, was ich beruflich machen will“, der andere Pol (10) stand für die Aussage: „Ich weiß genau, was ich später machen will“, der Mittelpunkt zwischen den Polen (5) stand für die Aussage: „Ich weiß, was ich nicht machen will, aber ich weiß nicht, was ich machen will“.³⁰² Nach Einnahme ihres Standorts wurden die SchülerInnen aufgefordert, sich mit ihren Nachbarn innerhalb der Skalierung auszutauschen.³⁰³ So konnten schon in dieser frühen Phase der Informationsveranstaltungen Vorteile einer Gruppenarbeit genutzt werden:

³⁰¹ Erläuterung der Arbeit mit Skalierungen in Kapitel 6.4.2 und Beschreibung der Methode Skalierungsskulptur in Kapitel 7.4.1 dieser Arbeit. Die Skalierungsskulptur ist im Rahmen des Pilotprojekts Teil der Informationsveranstaltung und wird später Bestandteil des Moduls 1.

³⁰² In allen Gruppen zeigte sich eine breite Streuung der Positionen mit einem deutlichen Schwerpunkt zwischen den Positionierungspunkten 1 und 6. Nur zwei der insgesamt 57 Teilnehmer ordneten sich der Position 9 zu.

³⁰³ Bei der Umsetzung dieser Übung war in allen Informationsveranstaltungen eine Veränderung in der Körperhaltung, Mimik und Gestik der SchülerInnen zu beobachten. Während sie sich zu Beginn eher gelangweilt, desinteressiert und müde zeigten, wurde im Verlauf der Aufstellung eine zunehmende Aktivierung sichtbar. Die SchülerInnen kamen in Bewegung, lachten, unterhielten sich und nahmen zunehmend Blickkontakt zu mir als Coach auf.

Entwicklung eines Peer-Erlebens und die Erfahrung für die TeilnehmerInnen, dass sie mit ihrer Fragestellung nicht allein dastehen.

Im Anschluss an diese Übung folgte eine detaillierte inhaltliche Information über die Zielsetzung und Vorgehensweise des Coachings in sechs Modulen. Es wurde versucht, diese Präsentation kommunikativ auf die SchülerInnen abzustimmen, um ihnen einerseits das Gefühl von Respekt und Wertschätzung in einer für sie teilweise schwierigen Situation der Orientierung und Entscheidungsfindung zu vermitteln und andererseits den Eindruck, dass ein solcher Orientierungsprozess interessant, lehrreich und nützlich, aber auch sehr unterhaltsam für sie sein kann. Die Transparenz durch ausführliche Informationen zum Coaching zielte darauf, Interesse zu wecken und Vertrauen in dieses Projekt herzustellen. Im Sinne von Reichs didaktischem Menschenbild geht es darum, eine Arbeitsatmosphäre zu skizzieren, die gekennzeichnet ist durch Freude und Offenheit am menschlichen Kontakt, Durchhaltevermögen, Förderung und Unterstützung, eigene Weiterentwicklung, forschende und neugierige Einstellung, gestaltende Lernumgebung, fachliche Kompetenz und inhaltlichen Forscherdrang (vgl. Reich 2012, 21 f.). So dient schon die Gestaltung der Informationsveranstaltungen der Etablierung einer vertrauensvollen Beziehungsqualität und der Vorbereitung eines späteren Arbeitsbündnisses.

Nach der Beantwortung offen gebliebener Fragen erhielten die SchülerInnen ein Formblatt, mit dem sie sich für eine Teilnahme – verbunden mit der verbindlichen Zusage einer engagierten Mitarbeit – bewerben konnten. Von den 57 SchülerInnen wünschten sich 26 eine Teilnahme.³⁰⁴ In Übereinstimmung mit den Empfehlungen der BeratungslehrerInnen wurden zwölf TeilnehmerInnen ausgewählt. Ziel und handlungsleitendes Auswahlkriterium war, für das Pilotprojekt eine Gruppenformation zusammenzustellen, in der die verschiedenen Positionierungen hinsichtlich des aktuellen Status der beruflichen Orientierung, die Geschlechtszugehörigkeit, der kulturelle Hintergrund, die schulischen Leistungsstärken und die Temperamente³⁰⁵ ausgewogen vertreten waren. Die endgültige Teilnehmergruppe für das Pilotprojekt bestand aus zehn Schülerinnen und zwei Schülern³⁰⁶, vier TeilnehmerInnen hatten Migrationshintergrund, die schulischen Leistungsniveaus waren breit gestreut. Bezüglich des aktuellen Status hinsichtlich der beruflichen Orientierung, ordnete sich ein Teilnehmer der Position 0 zu, einer der Position 2, zwei der Position 3, eine der Position 5, zwei der Position 6, zwei der Position 7, eine der Position 8 und einer der Position 9.

³⁰⁴ Obwohl die Beratung als freiwilliges Angebot formuliert war, haben sich 21 SchülerInnen in z.T. sehr persönlichen Gesprächen ‚abgemeldet‘ oder entschuldigt – mit der Begründung, dass das Coaching während der Schulzeit stattfindet und sie Angst hätten, zu viel Stoff zu versäumen.

³⁰⁵ Mit ‚Temperament‘ ist gemeint, dass auch eher kritikbereite SchülerInnen in der Gruppe vertreten sein sollten.

³⁰⁶ Diese Aufteilung der Geschlechter entsprach der Zusammensetzung der Stufe.

7.2.2 Das Pilotprojekt – Ergebnisse und Feedbacks der TeilnehmerInnen

Das Pilotprojekt (vgl. Anhang 3) diente dazu, die konkrete Umsetzung des Coachingmodells im schulischen Kontext mit den beteiligten SchülerInnen zu erproben, zu reflektieren und die Viabilität zu überprüfen. Es war vorgesehen, diese Umsetzung entsprechend der Rückmeldungen und Wünsche der SchülerInnen – auch während des Prozesses – zu modifizieren und weiterzuentwickeln. In Kapitel 7.4 dieser Arbeit werden die einzelnen Module des Gruppencoachings zur beruflichen Erstorientierung im schulischen Kontext in der nach dem Pilotprojekt verabschiedeten Variante vorgestellt. Um weitreichende Redundanzen in Bezug auf die spätere Vorstellung der gemeinsam mit den SchülerInnen und TutorenCoaches erarbeiteten Version des Gruppencoachings zu vermeiden, sollen an dieser Stelle nur die Rahmenbedingungen, die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf Veränderungen und einige Kommentare der TeilnehmerInnen aufgezeigt werden.

Das Pilotprojekt wurde im 1. Halbjahr 2007 von der Verfasserin als Coach mit 12 SchülerInnen der Stufe 12 der Anne-Frank-Gesamtschule durchgeführt. Die SchülerInnen hatten sich aus eigenem Interesse für eine Teilnahme beworben und eine engagierte Teilnahme sowie Bearbeitung der ‚Hausaufgaben‘ zugesagt. Das Coaching bestand aus 6 mehrstündigen Arbeitstreffen, die während der Schulzeit stattfanden, d.h., die TeilnehmerInnen wurden während der Coachingtreffen vom Unterricht freigestellt³⁰⁷ und es war mit den TeilnehmerInnen besprochen worden, dass interessierte TutorInnen zeitweise als Gäste zugelassen würden.

Entsprechend der Rückmeldungen und Anregungen der TeilnehmerInnen des Pilotprojekts wurden in Absprache mit den beteiligten TutorInnen und der Schulleitung folgende konkrete Veränderungen des Grundkonzepts verabschiedet:

- Die Anzahl der Module wurde von sechs auf fünf reduziert³⁰⁸, die Inhalte gestrafft und die freiwillige Teilnahme während der Schulzeit durch eine für alle SchülerInnen verbindliche Teilnahme ersetzt.
- Die Module werden für alle SchülerInnen einer Stufe gleichzeitig während der offiziellen Schulzeit angeboten – vorzugsweise an Tagen mit Sonderregelungen, wie z.B. während der Schülerreiseweche in der letzten Woche vor den Herbstferien, in einer Projektwoche, an den Elternsprechtagen und an Lehrerkonferenztagen.

³⁰⁷ Diese Regelung wurde von den TeilnehmerInnen zunächst freudig begrüßt; im Laufe des Prozesses brachen dann aber fast 50% der SchülerInnen mit der Begründung ab, dass sie in dieser Schulabschlussphase große Ängste entwickelt hätten, aufgrund ihrer Teilnahme am Coaching zu viel abiturrelevanten Stoff zu verpassen. Eine Befragung der beteiligten SchülerInnen ergab, dass die Mehrheit eine verpflichtende Teilnahme während der Schulzeit befürwortete. Zum einen, um eine schulische Benachteiligung der TeilnehmerInnen zu vermeiden, zum anderen, weil sie der Ansicht waren, dass eine gewisser ‚Zwang‘ zur Teilnahme an dem Coachingprozess für alle SchülerInnen hilfreich sei.

³⁰⁸ Die ursprünglich als zusätzliche Termine geplanten Informationsveranstaltungen werden in das Modul 1 integriert, sodass es insgesamt statt ursprünglich 7 nur noch 5 Arbeitstreffen gibt.

- Das gleichzeitige Coaching aller SchülerInnen einer Stufe wird durch den Einsatz von Tutoren als TutorenCoaches ermöglicht. Dem nächsten Durchgang wird eine ein- bis zweitägige Tutorenfortbildung vorausgehen, um die Lehrenden in die Rolle der TutorenCoaches und in die grundsätzliche Arbeitsweise eines systemischen Coachings einzuführen;
- Es ist sicher zu stellen, dem in den Fragebögen geäußerten Wunsch der SchülerInnen zu entsprechen, dass sie nicht von aktuell für sie zuständigen FachlehrerInnen gecoacht werden.
- Die Module sollen dahingehend verändert werden, dass auf Wunsch Zeiten für persönliche Einzelgespräche eingeplant werden.
- Das im Grundkonzept für das Gruppencoaching vorgesehene Rollenspiel zur Berufsberatung wird gestrichen, da die SchülerInnen die Situation als frustrierend und demotivierend erlebt haben, in der Rolle der BerufsberaterInnen keine kompetenten Auskünfte geben zu können.
- Das Arbeitsblatt zur Zukunftsarbeit und die Fragebögen müssen besser verständlich sein und werden sprachlich überarbeitet.
- Verbesserung der Kommunikation:
 - Das gesamte Kollegium, aber auch die Schüler- und die Elternschaft werden über die Durchführung des Coachings sowie dessen Zielsetzung rechtzeitig informiert.
 - Durch eine umfassende Kommunikation der Bedeutung des Coachings wird die Akzeptanz gefördert und eine Unterstützung der teilnehmenden SchülerInnen durch die Lehrerschaft auch in benachbarten Fächern wird gestärkt.

Abbildung 9: Rückmeldungen der TeilnehmerInnen während des Pilotprojekts

„Es ist sehr, sehr anstrengend, aber ich bin sehr dankbar für die Möglichkeit, Informationen zu mir und meinen Stärken zu erfahren.“

„Das erste Rollenspiel zur Berufsberatung war nicht sinnvoll, die Rolle des Berufsberaters war sehr frustrierend, weil ich ja keine der Fragen des Schülers beantworten konnte, das war ätzend.“

„Es gibt zurzeit viel Schul- und Klausurenstress, schlechtes Timing!“

„Das habe ich noch nie gehabt, dass sich Leute ernsthaft über mehrere Stunden mit meiner Person beschäftigen!“

„Das mit den Zukunftsgeschichten ist zu schwierig. Ich kann mir mein Leben in fünf oder noch schwieriger in zehn Jahren nicht vorstellen.“

„Ich habe mir noch nie überlegt, was wirklich meine Träume für die Zukunft sind. Das ist komisch, aber irgendwie auch schön.“

„Ich fand das am Anfang schwierig mit der Zukunft, aber später dann sehr spannend. Es war interessant, sich in die Zukunft zu versetzen und sich genau zu überlegen, wie ich leben möchte und was mir wichtig ist.“

„Ich habe das nicht gemacht mit der Zukunft, weil mir das zu blöd war und ich kein Material, keine Idee und keine Zeit hatte, aber jetzt mit den anderen – was ich da gehört habe – find ich das doch ganz gut und mach das noch!“

„Die Fragen in den Fragebögen waren nicht so gut verständlich. Was heißt z.B. pragmatisch?“

„Das mit dem Profil und den Empfehlungen find ich gut, weil ich jetzt endlich etwas ‚Konkretes‘ in der Hand habe und nicht mehr nur so viel ‚Rederei‘.“

„Paulina ist nicht gekommen, weil sie Schwierigkeiten mit einigen Fachlehrern gekriegt hat.“

„Es gibt Probleme mit einigen Fachlehrern und ich habe Angst, dass ich durch die Teilnahme an dem Coaching klausurrelevanten Unterricht verpasse.“

„Coaching fand ich gut, aber die Organisation sowie die Abstimmung mit der Schule und den einzelnen Fachlehrern waren nicht okay.“

„Organisation war Mist, auch die Terminabstimmung, mein Abschlussmodul musste verschoben werden, da an dem vorgesehenen Termin ein Lehrerausflug stattfand und die Schule geschlossen war.“

„Es war nicht gut, dass ich wegen des Coachings Unterricht versäumt habe und dass das von einigen LehrerInnen sogar als vorsätzliches Fernbleiben vom Unterricht gedeutet worden ist.“

„Ich wünsche mir mehr Einzelberatung, meine Mitschüler haben doch auch keine Ahnung!“

„Ich habe mein Ziel erreicht und habe sehr viel mehr Klarheit hinsichtlich meiner eigenen Stärken und Schwächen und bin jetzt auch weiter auf dem Weg zur beruflichen Entscheidung.“

„Ich hab‘ viel weniger Angst vor den nächsten Schritten und guck positiver in die Zukunft“.

„Ich hab‘ jetzt `ne absolute Klarheit!“

Die gemeinsame Nachreflexion zum einen mit beteiligten SchülerInnen, zum anderen mit den interessierten TutorInnen nach Ablauf des Pilotprojekts hat seitens der Schule zu der Entscheidung geführt, das Coaching für die Stufe 12 auch in den Folgejahren fortzusetzen. Das Coaching wurde Teil des schulischen Angebots innerhalb des offiziellen Stundenplans. In den folgenden vier Jahren wurde das Modell als sogenanntes

Tutorenprojekt umgesetzt, d.h., vorbereitete TutorenCoaches³⁰⁹ haben zeitgleich mit Gruppen mehrerer SchülerInnen gearbeitet, sodass sich gleichzeitig eine gesamte Stufe mit dem Thema der beruflichen Orientierung befassen konnte.

7.3 Rahmenbedingungen eines Gruppencoachings zur beruflichen Erstorientierung im schulischen Kontext

Eine originär als Face-to-Face Setting konzipierte Coachingarbeitsweise mit entsprechender Interaktion und Kommunikation ist in den meisten Schulen zurzeit nicht nur aus organisatorischen, sondern auch aus finanziellen Gründen nicht möglich. Dem folgend wurde ein systemisches Gruppencoaching zur beruflichen Orientierung für den schulischen Kontext entwickelt, um so alle SchülerInnen einer Stufe mit diesem Angebot erreichen zu können. Das Konzept basiert auf der Idee, LehrerInnen der Schulen als sogenannte TutorenCoaches einzusetzen (vgl. Kapitel 5.6 dieser Arbeit).

Bei einem systemischen Gruppencoaching im schulischen Kontext werden die SchülerInnen einer Stufe in mehrere Gruppen mit ca. acht TeilnehmerInnen aufgeteilt, für die je ein/e TutorIn in der Sonderrolle als TutorenCoach zur Verfügung steht. Auf Wunsch der SchülerInnen wird bei der Konstituierung der Gruppen dafür Sorge getragen, dass die SchülerInnen und der/die TutorenCoachIn nicht in einem aktuellen Lehrer-Schüler-Verhältnis stehen. So soll eine gewisse Neutralität zwischen Coach und Coachee gewährleistet werden.³¹⁰

Der Ort, an dem das Coaching stattfindet, muss ein ‚geschützter Raum‘ sein, das meint neben den inhaltlichen Aspekten der Vertraulichkeit auch ganz pragmatische Aspekte wie, dass der Raum abgeschirmt und damit störungsfrei ist. Das Coaching braucht einen Raum, in dem über einen längeren Zeitraum ungestört gedacht, gefühlt, gesucht und erfahren werden kann. Transparenz des Vorgehens und Verschwiegenheit gegenüber Dritten sind dabei selbstverständliche Arbeitsprinzipien.

Im ambulanten Setting eines Einzelcoachings haben sich Intervalle von vier bis sechs Wochen bewährt, die aber im schulischen Kontext mit den spezifischen Gegebenheiten vor Ort abgeklärt werden müssen, um den ‚normalen‘, teilweise von außen vorgegebenen Ablauf des Lehr- und Lernprozesses nicht zu stören. Die genaue zeitliche Planung des Gruppencoachings wird jeweils in Abstimmung mit der entsprechenden Schule terminiert.

Den Rückmeldungen aus dem Pilotprojekt folgend wird der Coachingprozess den Wünschen der TeilnehmerInnen entsprechend innerhalb eines Zeitraums von sechs bis acht Wochen in fünf Modulen durchgeführt. Die Arbeit wird auf Stufenebene, d.h. für alle SchülerInnen gleichzeitig, während der Schulzeit organisiert. So wird

³⁰⁹ Der Begriff TutorenCoach soll verdeutlichen, dass die Tutoren nicht als Tutoren fungieren, sondern nach einer Fortbildung die Funktion eines Coaches wahrnehmen.

³¹⁰ Es ist im Einzelfall zu klären, wie mit WiederholerInnen umgegangen wird.

die Befürchtung der TeilnehmerInnen aufgegriffen, dass sie durch das Coaching prüfungsrelevanten Unterrichtsstoff verpassen. Die Durchführung des Coachings auf Stufenebene betont die Bedeutung des Angebots innerhalb des schulischen Alltags und ermöglicht eine umfassende, alle SchülerInnen und auch die Lehrenden einbeziehende Auseinandersetzung mit dem Thema.

Alle Coachingtage beginnen mit einem Treffen der TutorenCoaches, bei dem die Vorgehensweise besprochen und offene Fragen geklärt werden, anschließend beginnt das Coaching mit den SchülerInnen in den Gruppenräumen. Die Erfahrungen der letzten Durchgänge haben gezeigt, dass die Einhaltung eines gleichen Zeitrasters für alle Gruppen einer guten Arbeitsatmosphäre zuträglich ist.

Als Einstieg in alle Module findet eine Begrüßung, eine Blitzlichtrunde zur allgemeinen Befindlichkeit, die Vorstellung der Tagesordnung und der für alle TeilnehmerInnen geltenden Pausenregelung und Abschlusszeit statt.³¹¹ Gegen Ende eines jeden Moduls wird die Hausaufgabe zum nächsten Modul besprochen und eine Abschlussrunde durchgeführt, bei der die TeilnehmerInnen die Gelegenheit erhalten, eine Rückmeldung zum Tag, zur Arbeit der Gruppe und zur Arbeit der TutorenCoaches zu geben. Wo stehen die Schüler und Schülerinnen? Wie schätzen sie den bisherigen Prozess ein? Was wünschen sie sich für das nächste Modul?

7.4 „Was könnten wir bloß mal werden ...?“ – Der Coachingprozess in fünf Modulen

Im Folgenden werden die Module des Gruppencoachingprozesses im schulischen Kontext in einzelnen Schritten vorgestellt und zur Erläuterung durch persönliche Feedbacks der Coachees und der TutorenCoaches ergänzt. Die einzelnen Schritte und der Ablauf haben sich während des Forschungsprojekts bewährt, sind aber optional und variabel. Es sind Möglichkeiten der Vorgehensweise, wobei grundsätzlich das Prinzip der Freiwilligkeit und der selbstverantwortlichen Mitgestaltung – sowohl für die TutorenCoaches als auch für die Coachees – gilt.

Die Vorgehensweise des Coachings kann je nach den Bedürfnissen der Beteiligten auch immer modifiziert werden. Maßgeblich für die Auswahl der eingesetzten gruppenspezifischen Methoden und Interventionen waren systemisch-konstruktivistisch orientierte Kriterien: Es gilt, den TeilnehmerInnen im Rahmen des Gruppencoachings Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Mitgestaltung zu ermöglichen. Ein Wechsel der Perspektive als Beobachter, Teilnehmer oder Akteur wird angeregt, bestehende Wirklichkeitskonstruktionen können re- und dekonstruiert werden und als neue eigene Geschichten erzählt werden. Gleichzeitig wird versucht, die unterschiedlichen Ebenen des Symbolischen, des Imaginären und des Realen als Ressource zu nutzen und in die

³¹¹ Die TutorenCoaches empfehlen die Präsentation der Tagesordnung an der Tafel, sodass sich die TeilnehmerInnen zu jeder Zeit im Prozess verorten können.

Konstruktion von Wirklichkeit mit einzubeziehen. Eine Arbeitsatmosphäre der Wertschätzung und der Ressourcen- und Lösungsorientierung fördert die Erweiterung individueller Perspektiven und der persönlichen Handlungsoptionen unter Nutzung der Vielfalt der Vorerfahrungen und ‚Geschichten‘ sowie Konstruktionen der anderen GruppenmitgliederInnen.

7.4.1 Modul 1: „Zusammen auf den Weg machen...!“ – Beziehungsgestaltung, Auftragsklärung, Rahmenbedingungen

Tabelle 8: Kurzdarstellung des Moduls 1

Anliegen/Inhalte	Beziehungsgestaltung, Klärung individueller Anliegen (Auftragsklärung), Rahmenbedingungen, Berufseignungstests
Ablauf	<p>Schritt 1: Joining (Schuhskulptur)</p> <p>Schritt 2: Vorstellungsrunde TutorenCoach/Coachees</p> <p>Schritt 3: Einführung in den Begriff Systemisches Coaching und die aktuelle Ausbildungssituation</p> <p>Schritt 4: Skalierungsskulptur zum persönlichen aktuellen Stand beruflicher Orientierung</p> <p>Schritt 5: Präsentation und Reflexion des Coachingmodells</p> <p>Schritt 6: Skulptur: Anteil der Abbrecher</p> <p>Schritt 7: Klärung der individuellen Anliegen (Auftragsklärung)</p> <p>Schritt 8: Vorstellung, Brainstorming, Diskussion und gemeinsame Entscheidung der Rahmenbedingungen</p> <p>Schritt 9: Standardisierter Berufseignungstest</p> <p>Schritt 10: Vorbesprechung der Hausaufgaben zu Modul 2</p> <p>Schritt 11: Abschlussrunde</p>
Methodisches	Vorstellungsrunde, Skulpturarbeit, Brainstorming, Austausch über individuelle Anliegen, Standardisierter Berufseignungstest, Abschlussrunde

Zentraler Fokus des Moduls 1 ist die Einleitung der Beziehungsgestaltung, d.h. die Herstellung von Kontakt und Begegnung und der Aufbau eines Arbeitsbündnisses: Es geht darum, die Bereitschaft der SchülerInnen zu fördern, im Interesse der beruflichen Perspektiventwicklung miteinander in Kontakt zu treten und im Zusammenwirken als

Gruppe nützliche Effekte für den Einzelnen zu erzielen.³¹² Ziel ist die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehungsqualität und einer Haltung der gegenseitigen Wertschätzung und des Vertrauens.

In diesem Treffen finden sich die einzelnen Gruppen zum ersten Mal in ihrer Arbeitszusammensetzung zusammen. SchülerInnen und TutorenCoach lernen sich gegenseitig kennen. Die TeilnehmerInnen werden informiert, dass die Gruppen so zusammengesetzt sind, dass es nach Möglichkeit keine aktuelle Arbeitsbeziehung in der Rolle als LehrerIn und in der Rolle als SchülerIn gibt und dass gemeinsame Vorerfahrungen in einem solchen Beziehungsverhältnis ggf. länger zurückliegen, sodass Coach und Coachees ‚unvorbelastet‘ miteinander arbeiten können. Eine solche Regelung entspricht zum einen der Arbeitsweise eines systemischen Coachings, weil sie einen ‚neutralen Blick‘ von außen fördert, zum anderen folgt diese Regelung damit auch den Wünschen der in den letzten Jahren befragten SchülerInnen und den Anregungen aus dem Pilotprojekt.

(1) Schritt 1: Joining (vgl. Kapitel 6.4.1 dieser Arbeit)

Beschreibung/Intention

Die ‚*Schuhskulptur*‘ ist eine mögliche erlebnisaktivierende Intervention im Gruppen-setting, die als ‚warming up‘ mit viel Lachen den Einstieg in den Prozess erleichtert. So können eventuelle Anspannungen gelöst und die GruppenmitgliederInnen miteinander in Kontakt gebracht werden. Diese Intervention ist optional. Die TutorenCoaches entscheiden situativ, ob sie mit dieser Form des Joinings arbeiten oder alternativ direkt mit der Vorstellungsrunde (Beschreibung als Schritt 2) beginnen wollen.

Bei dieser Joining-Methode werden die Coachees eingeladen, aus ihren rechten Schuhen eine Schuhskulptur zu bauen, d.h. beispielsweise einen Turm zu errichten. Nach anfänglicher Irritation, fragenden Blicken und zweifelnden Bemerkungen beginnen die TeilnehmerInnen ihre Schuhe auszuziehen und gemeinsam die Schuhskulptur zu bauen. Im Verlauf dieses gemeinsamen ‚Schöpfungsakts‘ entsteht eine ungezwungene lustige Atmosphäre im Raum, Füße und Socken werden kommentiert und es wird viel gelacht. Nach Beendigung werden die Coachees aufgefordert, sich den eigenen Schuh aus dem vorhandenen Schuhchaos wieder heraus zu suchen und wieder ihren Platz einzunehmen.

³¹² Das Problem des systemisch-konstruktivistischen Coachings im schulischen Kontext als Veranstaltung auf Stufenebene widerspricht der Grundforderung nach ‚Freiwilligkeit‘ eines solchen Coachings. Schule ist nicht freiwillig, sondern täglich verpflichtend. In den Informationsveranstaltungen wird versucht, dieses Dilemma aufzulösen und die SchülerInnen zu motivieren, quasi ‚freiwillig‘, also aufgrund eigener Überzeugung mitzumachen und sich auf das Thema einzulassen. Kein Schüler zwischen 15 und 19 kann bewegt werden, sich mit Dingen zu beschäftigen, die er/sie nicht will, aber wir können in der Schule geeignete, einladende Rahmenbedingungen schaffen. Die SchülerInnen können sich dann entscheiden, mit zu machen oder auch nicht. Vgl. auch Kapitel 5.2 dieser Arbeit.

Kommentar/Reflexion

Die Aufgabe sorgt bei jeder Durchführung für große Erheiterung, spürbare Entspannung und eine Dynamisierung der Gruppe. Von großem Interesse ist für viele Coachees allerdings dann die nachträgliche Erklärung dieser Intervention: Übungen dieser Art werden im beruflichen Kontext auch in der Personalarbeit eingesetzt, z.B. in Teamentwicklungen, Bewerbungsverfahren und Assessment-Centern. In Teams oder anderen neu gegründeten Arbeitsbündnissen kann so ein erstes ‚Ankommen und Ankoppeln‘ ermöglicht werden. In Assessments können anhand dieser Übung BewerberInnen beurteilt werden, indem dabei beobachtet wird, in welchen unterschiedlichen Rollen sie als Gruppenmitglieder agieren. Welches der Gruppenmitglieder wird als erstes aktiv? Wer übernimmt die Führung und Organisation und wer vermittelt bei Meinungsverschiedenheiten? Im Coaching liegt der Vorteil dieser Intervention neben der Erlebnisaktivierung und der damit verbundenen Entspannung der GruppenmitgliederInnen in einer solchen demonstrativen Ankopplung an spätere berufliche Praxis. Der Einsatz und insbesondere die Erklärung und Transparentmachung von Methoden aus der Personalarbeit wird von den Coachees als Zeichen der Wertschätzung und des Respekts wahrgenommen.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Konstantin zeigte sich zu Beginn dieser Intervention sehr skeptisch, kritisch und abwehrend und kommentierte aus dem Hintergrund, dass er diese Übung kindisch fände. Nach den nachträglichen Hinweisen auf die Personalarbeit entspannte er sich sichtbar, fragte nach und konstatierte abschließend, dass er es gut finde, solche Methoden kennenzulernen und einzuüben. „Weg aus der Schule, `rein in die Berufs- und Bewerbungspraxis.“

(2) Schritt 2: Vorstellungsrunde

Beschreibung/Intention

Um das Gruppengefühl und die Beziehungsqualität weiter zu fördern, folgt eine Eingangs- und *Vorstellungsrunde* der besonderen Art: Die SchülerInnen erzählen anhand eines zuvor erstellten Piktogramms³¹³ von ihrem Lieblingsspielzeug als Kind und schildern eine Erinnerung daran. Erst im Anschluss daran präsentieren sie die ‚üblichen‘ Informationen wie ihren Namen, ihr Alter, Dauer der Zugehörigkeit zur AFG, ihre heutigen beruflichen Interessen und ihre Hobbys. Zum Abschluss ihrer Vorstellung werden sie gebeten, die Frage zu beantworten, was sie auszeichnet und den Satz zu vervollständigen: „Es geht mir gut, wenn...“. Die Abfolge wird über einen Ballzu-

³¹³ Ein Piktogramm ist eine vereinfachte grafische Darstellung in diesem Fall des Berufswunschs als Kind. Die Arbeit mit einem Piktogramm entspricht der Empfehlung, durch eine Methodenvielfalt die Arbeit mit den Schülern interessanter, vergnüglicher und attraktiver zu machen.

wurf geregelt.³¹⁴ Im Sinne einer guten Beziehungsqualität ist zu empfehlen, dass die TutorenCoaches sich auch selbst in der gleichen Art und Weise vorstellen. Das gibt ihnen auch die Gelegenheit, ihr Interesse zu formulieren, von den Coachees in der gemeinsamen Arbeit akzeptiert und ‚gemocht‘ zu werden, ihr ‚didaktisches Menschenbild‘ (vgl. Reich 2012, 21) vorzustellen und so die Qualität des Arbeitsbündnisses zu unterstützen.³¹⁵ Durch diese Form der Vorstellungsrunde wird ein Arbeiten auf Augenhöhe eingeleitet, TutorenCoaches und Coachees lernen sich gleichberechtigt gegenseitig kennen.³¹⁶

Kommentar/Reflexion

Die Methode einer Eingangs- und Vorstellungsrunde bietet die Gelegenheit, dass die Coaches als Modell für die Qualität der gemeinsamen Arbeit fungieren: sei es, indem sie über ihre eigene Geschichte der beruflichen Orientierung berichten, sei es, dass sie mögliche Ängste, Befürchtungen, Hoffnungen und persönliche Erwartungen offenlegen und so die Coachees ermutigen, auch selbst über ihre persönlichen Befindlichkeiten zu sprechen.

Die erlebnisorientierte, spielerische Form einer Vorstellungsrunde fördert die Entwicklung eines interessierten offenen Miteinanders im Gruppengeschehen, auch in Bezug auf die Beziehung Coach-Coachee und entspricht dem didaktischen Postulat einer Multimodalität in der Arbeitsgestaltung. Die Erinnerung schöner Erlebnisse in ihrer Kindheit, wie auch der zu ergänzende Satz zum Abschluss der Vorstellung fokussiert Momente des Wohlbefindens. Diese Hinweise auf Vorlieben aus der Kindheit und auf Momente des Wohlbefindens stehen für den weiteren Verlauf des Coachings zur Verfügung und können weiter reflektiert werden. Der Gruppeneffekt wird deutlich, wenn die anderen Coachees auf die einzelnen Berichte mit eigenen ‚wiedergefundenen‘ Erinnerungen reagieren.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Die aus dieser Form der Vorstellungsrunde entstehenden Anregungen sind vielfältiger Natur: Tom erzählt von der Spielküche seiner Schwester, Sabine von ihren Aktivitäten im Sandkasten und Alexandra von ihrer Barbie-Puppe; Tim stellt fest, dass es ihm gut geht, wenn er mit seinen Freunden zusammen ist und Lia muss unbedingt ‚draußen‘ sein, um sich wohl zu fühlen. Die Coachees ermöglichen sich gegenseitig einen Ein-

³¹⁴ Alternativ war es möglich, die SchülerInnen in Zweiergruppen einzuteilen, die sich zunächst gegenseitig zu den genannten Punkten interviewten und dann den Interviewpartner der Gruppe vorstellten.

³¹⁵ So ist hinreichend bekannt, dass SchülerInnen ganz besonders für die LehrerInnen lernen, die sie mögen, und zwar recht unabhängig von der eigenen Lust auf bestimmte Fächer oder Aufgaben, während sie dort, wo ihnen die LehrerIn unsympathisch ist, das Lernen vernachlässigen (Reich 2012, 256 ff.).

³¹⁶ Aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahre empfehlen die TutorenCoaches das Anlegen von Karteikarten pro SchülerIn, um die Informationen zu notieren. Eine solche Vorgehensweise sollte auch für die Coachees offenstehen.

blick in Seiten ihrer Persönlichkeit, die bisher im schulischen Kontext unentdeckt waren und nehmen sich auch selbst mehr als ‚ganze Persönlichkeit‘ wahr.

(3) *Schritt 3: Input zum Begriff ‚Systemisches Coaching‘ und zum Thema ‚Berufliche Erstorientierung als Herausforderung‘*

Beschreibung/Intention

Um den Coachees die Arbeitsweise des systemischen Coachings näher zu bringen, wird nach einem einführenden *Brainstorming*³¹⁷ zu den Vorstellungen und Assoziationen der SchülerInnen zum Begriff Coaching – viele denken dabei vorrangig an den Bereich Sport – die Definition ‚Coaching als Unterstützung und Begleitung bei besonderen beruflichen Herausforderungen‘ vorgestellt. Es wird mit den SchülerInnen diskutiert, inwieweit berufliche Erstorientierung eine besondere berufliche Herausforderung ist oder sein kann. Für die Unterstützung und Begleitung bei einer solchen Herausforderung erweisen sich die folgenden Überlegungen (vgl. Schlippe v./Schweitzer 2010) als hilfreich:

- dass beim systemischen Coaching ein Problem, wie z.B. die Herausforderung der beruflichen Erstorientierung, als Geschehen gesehen wird, an dem viele verschiedene miteinander agierende Menschen aus unterschiedlichen Beziehungssystemen, wie z.B. die Familie, die Freunde und auch die Schule, also LehrerInnen und MitschülerInnen, beteiligt sind;
- dass das systemische Coaching von der Annahme ausgeht, dass es nicht eine Wirklichkeit für alle gibt, sondern dass Wirklichkeiten Konstruktionen sind, die abhängig sind von den Perspektiven der BeobachterInnen und davon, welche Geschichten zu den Personen erzählt werden (Beispiel: Eine allein-erziehende Mutter könnte ihren ältesten Sohn als einen Menschen beschreiben, der verlässlich und verantwortungsbewusst ist, während seine jüngeren Geschwister ihn als dominant, autoritär und ungerecht beschreiben; leistungsbewusste SchülerInnen können von LehrerInnen als interessiert und engagiert, von MitschülerInnen als unsozial, heuchlerisch und angepasst beschrieben werden). Systemisches Coaching unterstützt Menschen dabei, ihre eigenen Geschichten neu zu erzählen und dadurch zu einer Erweiterung der Perspektiven, der Wahlmöglichkeiten und der Handlungsoptionen zu kommen;
- dass systemische Arbeit nicht auf Verhaltenssteuerung zielt, d.h., die SchülerInnen sollen nicht ‚überzeugt‘ werden oder auf vorgeschriebene Wege geleitet werden. Systemische Arbeit zielt vielmehr auf eine Förderung von Rahmenbedingungen, die Veränderungen möglich machen;

³¹⁷ Brainstorming als Methode, um Ideen, Vorwissen und Assoziationen zu einem Thema zu sammeln; eignet sich gut zum Einstieg in ein Thema (Vgl. methodenpool.uni-koeln.de).

- dass beim systemischen Coaching vorrangig nach Stärken, Chancen und möglichen Lösungen gefragt wird. Die Suche nach neuen Ideen und Lösungen ist wichtiger als die Fokussierung von Schwächen und Problemen.

Zur weiteren Einstimmung auf den Coachingprozess und als Motivation erhalten die SchülerInnen bei diesem ersten Treffen Informationen zu den Herausforderungen der beruflichen Erstorientierung (Anzahl der Wahlmöglichkeiten usw.). Sie erfahren, dass die Abbruchquote bei ca. 25 % liegt, sowohl bei den Auszubildenden als auch bei den Studierenden und dass Forschungsergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Jugendlichen den Abbruch damit begründete, dass die Ausbildung oder das Studium nicht ihren Eignungen und Vorstellungen entspreche und nicht zu ihnen passe. Ziel des Coachings ist es, eine derart hohe Abbruchquote bei den SchülerInnen zu vermeiden, indem sie unterstützt werden, zunächst ihre individuellen Eignungen und Interessen zu klären, unterschiedliche Perspektiven zu entwickeln und auf dieser Basis mögliche Modelle für ihre berufliche Zukunft zu konstruieren und gedanklich auszugestalten. Der nächste Schritt ist dann die eigeninitiierte aktive Auseinandersetzung mit dem Ausbildungsmarkt und der Abgleich des eigenen Interessen- und Kompetenzprofils mit den Anforderungsprofilen der Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten.

Kommentar/Reflexion

Die sachliche Information zu den Gegebenheiten auf dem Ausbildungs- und Studienmarkt in Verbindung mit den Abbrecherquoten zeigt den Coachees die Bedeutung der Orientierungsphase auf. Es wird deutlich, dass berufliche Orientierung eine durchaus große Herausforderung in ihrer derzeitigen Lebensphase ist, für die Zeit und Kraft investiert werden muss und die sich nur in sehr wenigen Ausnahmefällen durch Zufall oder eine glückliche Fügung lösen lässt.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Dieser Informationsblock, der die Coachees eher auf der kognitiven Ebene anspricht, wird mit unterschiedlichem Interesse aufgenommen. Einige der SchülerInnen verfolgen den Input mit großer Aufmerksamkeit, andere sind zeitweise abgelenkt und einige zeigen sich deutlich gelangweilt. Um diesen Informationen ansprechender zu gestalten, machte eine der Tutorinnen den Vorschlag, die SchülerInnen zuerst einmal nach ihrer Einschätzung zu befragen, um ihnen dann die realen Zahlen zu vermitteln. Die Schätzungen der Coachees lagen weit unter den realen Zahlen. Die darauffolgende Information über eine Abbruchquote von ca. 25% führte ganz offensichtlich zu einer deutlichen Steigerung des Interesses und erhöhte die Akzeptanz hinsichtlich eines möglichen persönlichen Nutzens eines solchen Coachings für die TeilnehmerInnen.

Die nachfolgende, in Schritt 4 und Schritt 6 beschriebene erlebnisaktivierende Skulpturarbeit, in der eher die Erfahrungs- und Gefühlsebene angesprochen wird, erreicht dann offensichtlich die Mehrzahl der TeilnehmerInnen und führt dabei quasi zu

einer ‚Wachrüttelung‘ der Coachees. Hier zeigt sich wieder der große Nutzen einer eingesetzten Methodenvielfalt.

(4) Schritt 4: Skalierungsskulptur zum aktuellen Stand beruflicher Orientierung

Beschreibung/Intention

Mit der ‚Skalierungsskulptur‘ hat die Verfasserin eine Variante der *Skulpturarbeit*³¹⁸ für das Gruppencoaching zur beruflichen Orientierung nutzbar gemacht. Die Skulpturarbeit gehört zu den erlebnis-intensivierenden Methoden aus der systemischen Arbeit, ursprünglich aus der Familientherapie.³¹⁹ Die Erkenntnisse aus einer Skulpturarbeit werden heute auch in anderen systemischen Beratungskontexten, wie z.B. der Organisationsberatung, als ganzheitlicher Zugang zur Komplexität von Systemen genutzt. Eine Skulptur gibt Auskunft über die Positionierungen der einzelnen MitgliederInnen innerhalb eines Systems und erlaubt Hypothesen zu damit verbundenen Interaktions- und Kommunikationsmustern. In unserem Arbeitskontext ermöglicht eine Skulpturarbeit unter Einbeziehung einer Skalierung als Referenzsystem eine gruppenspezifische Bestandsaufnahme in Bezug auf den Status der beruflichen Orientierung innerhalb der Gruppe, ohne sprachliche Hindernisse und Rationalisierungen. Eine solche Verortung der TeilnehmerInnen bietet eine gute Ausgangsposition für die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation und den Austausch innerhalb der Gruppe.

Die Coachees positionieren sich anhand einer auf dem Fußboden angebrachten Markierung zwischen zwei Gegenpolen auf einer Skala von 0 bis 10 zu den folgenden Fragestellungen:

- Frage 1: Wissen Sie zurzeit schon, in welche berufliche Richtung Sie sich orientieren werden?
(0: „ich weiß noch gar nichts“; 10: „ich weiß genau, was ich will“)³²⁰
- Frage 2: Mit welcher Position wären Sie zum Abschluss des Coachings zufrieden, wo möchten Sie zum Abschluss stehen?
(0: „ich weiß noch gar nichts“; 10: „ich weiß genau, was ich will“).
- Frage 3: Was sind Sie bereit, ganz persönlich dafür zu tun?
(0: „gar nichts“; 10: „sehr viel“).

³¹⁸ Die dem erlebnisorientierten Ansatz zugeschriebene Methode der Skulpturarbeit ist bis heute Standardmethode in der systemischen Arbeit und hat sich auch in unserem Arbeitskontext als Zugangsform bewährt. Die Gruppenstruktur und der Situs der einzelnen GruppenmitgliederInnen lässt sich auf eine bewegte und sehr schnelle Art und Weise darstellen. Vgl. Schlippe v./Schweitzer (2013, 280 ff., 2007, 164 und 2010, 63 ff.); Ebbeke-Nohlen (2012, 378 ff.).

³¹⁹ In der Familientherapie werden die Familienmitglieder werden die Familienmitglieder aufgefordert, zu bestimmten Fragen und Themen eine ‚Skulptur‘ zu stellen. Durch diese ‚symbolische Repräsentation‘ der Familienbeziehungen wird ein ganzheitlicher Zugang zu dem komplexen System Familie ermöglicht. Vgl. Schweitzer/Weber (1982); Schlippe v./ Kriz (1993); Schlippe v./ Schweitzer (2007, 164 ff.).

³²⁰ Es ist geplant, die Skalierungsskulptur gegen Ende des Prozesses mit einer Aufstellung zur aktuellen Positionierung nach Abschluss des Coachings zu ergänzen.

In allen Gruppen zeigt die Übung eine breite Streuung der Positionen mit einem deutlichen Schwerpunkt zwischen den Positionierungspunkten 0 und 6. Nachdem sich die SchülerInnen aufgestellt haben, werden sie eingeladen, sich mit ihren NachbarInnen auszutauschen. Die Übung bewirkt in allen Durchgängen eine weitere spürbare Lockerung der anfangs eher angespannten Atmosphäre, die SchülerInnen kommen in Bewegung, lachen, unterhalten sich und stellen Gemeinsamkeiten fest.

Kommentar/Reflexion

Die für den Coachingprozess angestrebte Methodenvielfalt insbesondere der Einsatz erlebnisaktivierender Methoden wirkt sich spürbar positiv auf die Arbeitsatmosphäre aus. Das Miteinander ‚Tun‘ aktiviert die Coachees und bringt sie miteinander in Kontakt. Diese Aufgabe in der Gruppe ermöglicht schon zu diesem frühen Zeitpunkt die Entwicklung eines Peer-Erlebens und die Erfahrung für die TeilnehmerInnen, dass sie mit ihrer Fragestellung nicht alleine dastehen.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Es dauert eine gewisse Zeit bis die einzelnen Coachees ihre Positionierung gefunden haben. Es finden angeregte Diskussionen statt, was jede Position genau bedeutet, was man an dieser Stelle schon wissen müsste und was nicht. In der nachfolgenden Befragung äußert Miriam, dass sie die Zuordnung sehr schwierig findet, weil sich ihre Einschätzung auch noch oft verändert. Simon merkt an, dass er durch diese Aufstellung anhand der Skalierung für sich gemerkt hat, wie weit er noch von einer Orientierung entfernt sei, dass das aber wohl einigen anderen ähnlich geht und dass sie da jetzt eben zusammen ‚ran‘ müssten.

(5) Schritt 5: Präsentation des Coachingmodells und Reflexion des konkreten Nutzens für die TeilnehmerInnen

Beschreibung/Intention

Im Sinne der von Wertschätzung und Respekt geprägten Beziehungsqualität von Tutor:innenCoaches und Coachees und der damit verbundenen angestrebten Transparenz des gemeinsamen Handelns, wird im nächsten Schritt das Coachingmodell vorgestellt und der konkrete Nutzen einer Teilnahme für die Coachees reflektiert.

Die SchülerInnen werden informiert, dass der Einstieg in das Projekt der persönlichen Laufbahnplanung aus einer ausführlichen Beschäftigung mit den eigenen Wünschen, Träumen, Lebenszielen, Interessen und Kompetenzen (auch außerschulischer Art) besteht. Sie werden zunächst ein persönliches Interessen- und Kompetenzprofil und mögliche berufliche Zieldefinitionen in Einzelarbeit und mit Unterstützung der Gruppe entwickeln. Sie erfahren, Berufsorientierung und -wahl als Referenzsystem eigener Interessen und Kompetenzen zu verstehen und erhalten die Möglichkeit, dies in der Gruppe zu präsentieren, zu diskutieren und die Feedbacks und Anregungen der Gruppe im Sinne einer Perspektiverweiterung und der Reflexion neuer Handlungsop-

tionen zu nutzen. Konstruktion von Zukunft geht mit der Re- und Dekonstruktion von Gegenwart einher. Zum Abschluss erarbeiten die TeilnehmerInnen dann eine konkrete Umsetzungsstrategie zur weiteren beruflichen Orientierung und Entscheidung in Form einer To-Do-Liste.

Gleichzeitig wird für das Coaching die Idee angeboten, diesen Prozess der Orientierung als ersten Schritt eines lebenslangen Projekts ‚Laufbahnplanung‘ zu verstehen, bei dem die SchülerInnen selbst die leitenden ‚Projektverantwortlichen‘ und KonstrukteurInnen sind. Die Coachees können am Beispiel des Projekts der eigenen beruflichen Orientierung lernen und trainieren, wie man ein Projekt plant, strukturiert und in einem angemessenen Zeitrahmen umsetzt. Sie üben in Einzel- und Teamarbeit, wie sie notwendige laufbahnbezogene Informationen recherchieren und sich Unterstützung zur erfolgreichen Durchführung ihres Projekts organisieren. Die so erworbene Projekterfahrung ist nützlich für viele berufliche Einsatzbereiche und kann bei späteren Bewerbungen erwähnt werden. Zum Abschluss des Coachings wird deshalb ein entsprechendes Zertifikat erstellt.

Durch Berufseignungstests, Interviews und Zukunftsarbeit werden die SchülerInnen angeregt, sich sowohl auf rationaler als auch auf emotionaler Ebene mit den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen auseinander zu setzen und so erfahrungsgemäß oft zu verdeckten Wünschen und Talenten zu finden.

Der konkrete Nutzen für die TeilnehmerInnen des Coachings stellt sich wie folgt dar:

- Möglichkeit, eigene Bedürfnisse erkennen und artikulieren zu können
- Klärung eigener Interessen und Kompetenzen und Entwurf eines individuellen Interessen- und Kompetenzprofils
- Klärung möglicher beruflicher Arbeitsbereiche
- Ermöglichung von Strategien zur Selbstorganisation
- Unterstützung bei der Konstruktion beruflicher Zukunft
- Gruppe als Peer-Begegnung
- Nutzung der wechselseitigen Mitgliedschaft als Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung
- Solidarische Erfahrung, dass sie nicht allein sind mit ihren Unsicherheiten und Fragen,
- Eröffnung des Themas
- Erarbeitung einer Umsetzungsstrategie zur weiteren beruflichen Orientierung und Entscheidung
- Sensibilisierung für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens
- Training laufbahnrelevanter Soft Skills, wie z.B. Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation, (Selbst-)Präsentation und Teamarbeit sowie Durchsetzungsvermögen, Eigeninitiative und Zielorientierung
- Abschlusszertifikat

Kommentar/Reflexion

Die Vorstellung des Coachingmodells und des angestrebten Nutzens für die teilnehmenden Coachees bildet die Grundlage für eine Zusammenarbeit, die geprägt ist von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung. Die Transparentmachung der Vorgehensweise zielt darauf, den Coachees das Gefühl zu vermitteln, dass sie informiert sind und Bescheid wissen, wie im Prozess gearbeitet wird und was in den einzelnen Modulen passiert. Die Reflexion des angestrebten Nutzens bewährt sich zur Motivation der TeilnehmerInnen, für die die Mitarbeit ja durchaus mit zusätzlichem Energie- und Zeitaufwand verbunden ist.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Die Reaktionen auf diesen umfangreichen Input sind sehr unterschiedlich und variieren von deutlichem Interesse bis hin zu zeitweiser Abwendung einiger Coachees. Manchmal besteht sogar die Gefahr, dass einzelne Coachees gedanklich ‚aussteigen‘. So fallen Kommentare wie „Das ist mir alles viel zu viel Gerede!“ Die Hinweise auf den konkreten Nutzen und insbesondere die Aushändigung eines Teilnahmezertifikats reaktivieren dann aber die Aufmerksamkeit der meisten Coachees zum Ende dieses Informationsteils.

(6) Schritt 6: Aufstellung/Skulpturarbeit zur Veranschaulichung der hohen Abbruchquote³²¹

Beschreibung/Intention

Diese Übung ist in den methodischen Bereich der *Skulpturarbeit* (vgl. *Erläuterung zu Schritt 4* dieses Moduls) einzuordnen und ermöglicht den TeilnehmerInnen eine sehr persönliche Erfahrung ihrer Involviertheit in Bezug auf die Fragestellung des Coachings, d.h., sie lernen besser zu verstehen, dass es um ihre eigene persönliche berufliche Entwicklung geht und sie einen persönlichen Nutzen aus dem Coaching haben können.

Nach einer kurzen Erinnerung an die Information, dass die Abbruchquote in Deutschland bei ca. 25% liegt und dass die meisten der AbbrecherInnen sich nach eigenen Angaben vorher nicht genug mit der anvisierten Ausbildung und den genauen Inhalten und Rahmenbedingungen beschäftigt hatten, werden die SchülerInnen gebeten, sich in einer Reihe aufzustellen und, ähnlich wie im Sportunterricht zur Mannschaftsbildung, von 1 bis 4 durchzuzählen. Eine der Gruppen mit der Zahl 1, 2, 3 oder 4 tritt zur Seite, um zu verdeutlichen und erfahrbar zu machen, dass durchschnittlich jedes 4. Mitglied der Gruppe von einem solchen Abbruch betroffen ist.

³²¹ Diese Übung wurde von den TutorenCoaches der AFG entwickelt.

Kommentar/Reflexion

Auch wenn diese Übung nur ansatzweise die Möglichkeiten der Skulpturarbeit ausschöpft, ist die Durchführung für die Coachees sehr überzeugend. Die eher auf der kognitiven Ebene bearbeitete Information über Abbrecherzahlen wird in ein äußeres Bild überführt und über diese Konfrontation emotional zugänglich. Durch die anschauliche Formierung der Gruppe der ‚Abbrecher‘ durch die Coachees selbst, wird das Ausmaß dieser Zahl sichtbar und körperlich erfahrbar. Sobald das Bild aufgestellt ist, werden die SchülerInnen gebeten, eine Rückmeldung zu geben und miteinander ins Gespräch zu gehen. Es wird deutlich, dass es sich für die SchülerInnen ganz persönlich lohnt, aktiv an dem bevorstehenden Coaching teilzunehmen; sei es um eine berufliche Erstorientierung zu gestalten oder sei es um bereits getroffene Orientierungen zu bestätigen.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Die Sichtbarkeit des hohen Anteils an Abbrechern führt zu einer deutlichen Betroffenheit bei vielen Coachees. Sobald sich die ‚Abbrechergruppe‘ aufgestellt hat, entstehen Rangeleien, weil niemand Teil dieser Gruppe sein will. Bei den Diskussionen zu diesem Bild kommt es vermehrt zu Hinweisen und Erinnerungen an FreundInnen und Bekannte, die in einer ähnlichen Situation sind und denen es damit nicht gut geht. Jana kommentiert die Übung: „Es ist etwas ganz anderes, ob man da so’ne Zahl hört wie 25% oder ob man dann diesen großen Anteil der eigenen Gruppe so vor Augen hat!“

(7) Schritt 7: Erwartungen an das Coaching (Auftragsklärung)

Beschreibung/Intention

Um die Coachees aktiv in den Prozess miteinzubeziehen, erhalten sie im nächsten Schritt die Gelegenheit, ihre persönlichen Erwartungen und Wünsche an das Coaching zu reflektieren und anhand einer *Kartenabfrage* zu veröffentlichen. Die Karten mit den Erwartungen und Wünschen werden ausgehängt, geclustert, in der Gruppe diskutiert und mit den Möglichkeiten, der Intention und Zielsetzung eines systemischen Coachings und speziell unseres Prozesses abgeglichen. Die gesammelten Anliegen werden dokumentiert und zwischengelagert, um sie zum Abschluss des Prozesses mit den erreichten Ergebnissen zu vergleichen.

Kommentar/Reflexion

Nach der vorangegangenen eher allgemein adressierten Vorstellung des Coachingprozesses dient die Kartenabfrage zur Erhebung der individuellen Anliegen im Sinne einer persönlichen Auftragsklärung und zur Reindividualisierung des Prozesses bzw. des Coachingangebots. Durch die Reflexion der eigenen Anliegen und Wünsche und deren Einbringung in den Prozess erleben die Coachees, dass es in der Arbeit um sie ganz persönlich und ihre Interessen geht. So kann ein hohes Maß an Motivation und Engagement gefördert werden. Die Übereinstimmung vieler individueller Anliegen ver-

stärkt das Wir-Gefühl in der Gruppe und verstärkt bei den einzelnen Coachees das Empfinden, mit den eigenen Fragen nicht allein dazustehen. Außergewöhnliche Anliegen einzelner Coachees erweitern den Reflexionsbereich, verstärken Interesse und Neugier und eröffnen neue Perspektiven in der Auseinandersetzung mit dem Thema. Während bei der vorhergehenden Vorstellung des Coachingmodells teilweise der kommunikative Kontakt mit einigen Coachees abgemindert wurde, reaktiviert die Kartenabfrage als methodische Kombination von Reflexion, Bewegung und Visualisierung die Coachees.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Nach der Reflexionssequenz finden sich die Coachees als Gruppe vor der Pinnwand, diskutieren die unterschiedlichen Anliegen und erarbeiten Cluster, um gemeinsame Interessenschwerpunkte zu entwickeln. Es gibt Zeichen der Freude, wenn einzelne TeilnehmerInnen eine ähnliche Interessenskonstellation bei ihren Mitcoachees entdecken. Dieses Aushandeln gemeinsamer Anliegen und Interessenschwerpunkte erweist sich als dynamisierendes Gruppengeschehen, das von den meisten Coachees in der nachfolgenden Feedbackrunde als sehr anregend und gut befunden wird.

(8) Schritt 8: Vorstellung, Diskussion und gemeinsame Entscheidung der Rahmenbedingungen

Auch wenn die Rahmenbedingungen aufgrund des systemisch-konstruktivistisch orientierten Arbeitskontextes weitestgehend der für das Einzelcoaching erarbeiteten Vorlage entsprechen sollten, besteht die maßgebliche Variante im Gruppencoaching darin, dass als gruppenspezifische Intervention ein Brainstorming sowie eine gemeinsame Diskussion und Reflexion zur Ausgestaltung der Rahmenbedingungen durchgeführt wird.

Beschreibung/Intention

Zur Förderung einer durch gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Wertschätzung geprägten Beziehungsqualität ist es im ersten Treffen die Aufgabe der Coaches, „Spielregeln“³²² für das Miteinander anzubieten, diese gemeinsam mit den Coachees in einem Brainstorming³²³ auszudifferenzieren und abschließend als für alle verbindliche Rahmenbedingungen gemeinsam zu verabschieden. Sie werden als Arbeitskontrakt für den bevorstehenden Coachingprozess festgelegt und verschriftlicht. Der Arbeitskontrakt umfasst das ‚wie‘ der Zusammenarbeit, aber auch die Rechte und Pflichten aller TeilnehmerInnen (TutorenCoach und Coachees).

³²² Die ‚Spielregeln‘ orientieren sich an den Rahmenbedingungen, die für das Einzelcoaching erarbeitet und formuliert wurden. Vgl. Kapitel 6.2 dieser Arbeit.

³²³ www.methodenpool.uni-koeln.de

Kommentar/Reflexion

Durch die gemeinsame Diskussion, Reflexion und Verabschiedung der Rahmenbedingungen werden diese allen Beteiligten nahegebracht, die Prinzipien der gemeinsamen Arbeit werden verdeutlicht und die Mit- und Selbstverantwortung aller Beteiligten betont. In diesen Rahmenbedingungen werden beispielsweise Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, Dauer und Ziel des Prozesses sowie eine Grundhaltung der Ressourcen- und Lösungsorientierung vereinbart. Um den ‚Wert‘ des Coachings in seiner Innen- und Außenwahrnehmung zu stärken, werden aber auch Sanktionen bei Missachtung vorgeschlagen. So wird verabschiedet, dass bei zu vielen Fehlzeiten keine Teilnahmebestätigung ausgestellt wird, bzw. dass die Teilnahmebestätigung differenziert je nach Häufigkeit der Teilnahme formuliert wird.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Bei der Diskussion der Rahmenbedingungen zeigt sich, dass der Aspekt Vertraulichkeit in dieser Anfangsphase des Prozesses mit großen Zweifeln gesehen wird, dass aber gleichzeitig dieser Aspekt von höchster Relevanz für die Coachees ist. Stellvertretend für eine Vielzahl von Coachees befürchten Sabine, Tom, Valesca und Martin, dass Erlebnisse, Kommentare oder beispielsweise Testergebnisse nach außen dringen und andere, das können SchülerInnen wie auch Lehrende sein, nicht für sie bestimmte Informationen erhalten, die Coachees abwerten oder sich über sie lustig machen.

(9) Schritt 9: Standardisierter Berufseignungstest

Ein Schwerpunkt des ersten Moduls ist die Durchführung eines ersten schriftlichen *Berufseignungstests*³²⁴ für alle SchülerInnen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Modalitäten, den Chancen und der Problematik des Einsatzes standardisierter Berufseignungstests ist in Kapitel 6.4.1 nachzulesen.

Beschreibung/Intention

Diese standardisierten Testverfahren dienen der Erhebung von Informationen zu den Interessen und Kompetenzen der TestteilnehmerInnen. In der Vorbereitung wird deutlich gemacht, dass die im Prozess eingesetzten Testungen vorrangig auf Selbstwahrnehmung und -einschätzung beruhen und dass die Ergebnisse nicht als ‚absolute‘ Wahrheiten, sondern als ‚Puzzleteile‘ des angestrebten Interessen- und Kompetenzprofils zu verstehen sind. Von höchster Relevanz ist der Hinweis, dass die Ergebnisse derartiger Test nicht ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ einzuordnen sind, sondern eben als ein mögliches ‚Spiegelbild‘ individueller Stärken und Schwächen. Die Fragen nach den persönlichen Interessen und Stärken sollen die Coachees anregen, sich zunächst in Einzelarbeit mit sich selbst auseinanderzusetzen, sich selbst zu reflektieren und sich zu

³²⁴ In der Zusammenarbeit mit der Anne-Frank-Gesamtschule wurde der Berufseignungstest des geva-Institts, München eingesetzt. Der Test ist mit sehr gut evaluiert und war den Lehrenden geläufig. Weitere

einem späteren Zeitpunkt des Prozesses mit den anderen GruppenteilnehmerInnen auszutauschen: Welche Erfahrungen haben die anderen Coachees mit dem Test gemacht? Welche Fragen waren schwierig? Welche Ergebnisse erstaunlich, ärgerlich, erfreulich und wie gehen die anderen Gruppenteilnehmer damit um?

Kommentar/Reflexion

Vergleicht man das Verhalten der Coachees bei der Bearbeitung des Berufseignungstests im Gruppensetting mit dem im Einzelsetting wird deutlich, dass die Bearbeitung im Miteinander in der Gruppe die einzelnen Coachees zu stärken scheint, obwohl sie den Test ja in Einzelarbeit durchführen. Im Gegensatz zum Einzelsetting erleben sie sich offensichtlich im Verbund mit den Anderen, fühlen sich mit ihren Problemen, Fragen und Herausforderungen, aber auch Freuden und Erfolgserlebnissen nicht allein und isoliert.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

In der Pause zwischen den beiden Testblöcken ist neben Zeichen der Erschöpfung zu beobachten, dass die SchülerInnen sich angeregt unterhalten und zu den verschiedenen Aufgabenstellungen austauschen. Marie und Peter sind sich einig, dass die Zeiten zur Bearbeitung der Aufgaben viel zu kurz sind, worauf Konstantin ihnen den Tipp gibt, bei Schwierigkeiten nicht zu lange zu verweilen, sondern einfach zügig weiterzumachen, da sie ja vielleicht mit den folgenden Aufgaben viel besser zurechtkommen und das sei ja auch ein hilfreicher Ergebnis.

(10) *Schritt 10: Vorbesprechung der Hausaufgaben*³²⁵ zu Modul 2

Die Hausaufgaben zu Modul 2 initiieren weitere Schritte zur Auseinandersetzung mit den Konstruktionen eigener Interessen, Stärken und Schwächen sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung. Die Hausaufgabe besteht aus drei Teilen: Nachreflexion zu Modul 1, systemisches 360° Feedback und weitere standardisierte Berufseignungstests.

Die TeilnehmerInnen des Coachings erhalten zum Abschluss des Moduls 1 detaillierte Arbeitsblätter zur Bearbeitung der Hausaufgaben zu Modul 2. Sie werden eingeladen, die Arbeitsblätter in Ruhe durchzulesen und eventuelle Unklarheiten anzusprechen.

(11) *Schritt 11: Blitzlichtrunde zum Abschluss des Treffens*

Die Blitzlichtrunde zu neuen Erfahrungen und Erkenntnissen während des Tages zum Abschluss eines jeden Moduls dient zur ‚Sicherung‘ individueller positiver Erfahrungen für die ganze Gruppe, ermöglicht den Coachees aber auch eine Rückmeldung zu Kritik, zu offenen Fragen oder eventuellen Problemen und zu ihrer Befindlichkeit.

³²⁵ Die Hausaufgaben werden in Modul 2 detailliert erläutert.

Durch die Gelegenheit einer abschließenden Rückmeldung wird die Wertschätzung und der Respekt gegenüber den einzelnen TeilnehmerInnen zum Ausdruck gebracht.

Abbildung 10: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 1

Jana: „Ich fand das sehr, sehr anstrengend, aber auch ganz gut.“

Tom: „Ich habe mitgekriegt, dass ich mich jetzt ganz dringend um meine Berufswahl kümmern muss!“

Friederike: „Die Gruppe und die Tutorin sind nett, denen kann man vertrauen, glaube ich.“

Ismene: „Es tut gut zu hören, dass die anderen auch Probleme und z.T. auch Angst haben, wie es weitergehen soll!“

Hamza: „Ich weiß sowieso schon, was ich machen will – weiß nicht, ob das hier was für mich bringt.“

Abbildung 11: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 1

„Das morgendliche Treffen vor Beginn des Coachings ist für mich sehr wichtig, um die Tagesordnung noch einmal durchzugehen, Fragen und Unsicherheiten zu klären und ‚rein‘ zu kommen.“

„Ich muss mich eigentlich vor dem Coachingtag noch einmal sehr konzentriert auf meine unterschiedliche Rolle als TutorenCoach einstellen; da hilft die Arbeitsunterlage, was ein TutorenCoach ist und was er bzw. sie nicht ist. Ich finde das total interessant und es macht Spaß, sich noch einmal auf eine völlig andere Art und Weise mit den Schülern und Schülerinnen auseinander zu setzen, aber manchmal fühle ich mich auch verdammt unsicher!“

„Ich glaube, dass ich aus dieser Arbeit sehr für mich profitiere und auch für meine ‚alte, normale‘ Rolle als Lehrer!“

„Wenn einzelne Schüler fehlen, kann es zu ‚Zeitüberschüssen‘ kommen. Da wir die Vorgabe hatten, das Zeitraster einzuhalten, war ich zunächst verunsichert. Es hat sich aber herausgestellt, dass solche Lücken durchaus sinnvoll zu nutzen sind. Es entsteht dadurch eine gelassener Arbeitsatmosphäre, die ‚Platz‘ zum Nachfragen, zum Denken und zum Vertiefen zulässt. Ich habe einfach einige Punkte der Tagesordnung noch einmal ‚neu aufgelegt‘.“

7.4.2 Modul 2: „Gemeinsam auf der Schatzsuche ...!“ – Konstruktion und Rekonstruktion der individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofile

Tabelle 9: Kurzdarstellung des Moduls 2

Anliegen/Inhalte	Auseinandersetzung mit dem Symbolischen, Exploration bestehender Konstruktionen zum beruflichen Identitätsprofil, Entdeckung sozialer und kultureller Einflussfaktoren, Annäherung an das Imaginäre
Ablauf	<p>Schritt 1: Joining und Nachreflexion</p> <p>Schritt 2: Einführung in die Rolle der TutorenCoaches und in die Rolle der Coachees</p> <p>Schritt 3: Reflexion der Ergebnisse des systemischen 360° Feedbacks</p> <p>Schritt 4: Reflexion der Ergebnisse der Berufsinteressen und -eignungstests</p> <p>Schritt 5: Appreciative Inquiry 2. Ordnung;</p> <p>Schritt 6: Einführung in die Visionsarbeit</p> <p>Schritt 7: Vorbesprechung der Hausaufgabe zu Modul 3</p> <p>Schritt 8: Abschlussrunde</p>
Methodisches	Gruppenreflexion zu den Ergebnissen des systemischen 360° Feedbacks, Appreciative Inquiry/ Appreciative Inquiry 2. Ordnung, Abschlussrunde

Ziel des Moduls 2 ist es, unter Nutzung des wertschätzenden Interviews (AI) die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion ressourcenorientiert anzuregen und im Austausch mit der Gruppe weitere Bestandteile der persönlichen Interessen- und Kompetenzprofile zu entwickeln. Darüber hinaus wird über den Einstieg in die Visionsarbeit die Hinwendung zum Bereich des individuellen Begehrens der Coachees und die Berücksichtigung der inneren Wünsche, der Träume und Leidenschaften angeregt.

(1) Schritt 1: Joining und Nachreflexion

Beschreibung/Intention

Im Modul 1 erfolgte das Joining über die Schuhskulptur und insbesondere anhand der Vorstellungsrunde und der Klärung der Anliegen. Auch bei Modul 2 und den weiteren Modulen des Coachingprozesses ist ein Joining zu Beginn des Treffens unverzichtbar, um die Grundlage für eine respekt- und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu erneuern. Nach einer freundlichen Begrüßung wird eine Blitzlichtrunde durchgeführt, in der

die Coachees ein kurzes Statement zu ihrer Befindlichkeit abgeben und eventuelle Störungen kundtun. Hier gilt der Grundsatz: Störungen gehen in Beratungsgesprächen immer vor und müssen als erstes bearbeitet werden, weil sie die Arbeits- und Aufnahmefähigkeit der Coachees und auch das Miteinander von Coach und Coachees beeinflussen und beeinträchtigen können. In einer zweiten Runde zur Nachreflexion gilt es, in der Gruppe das Erleben und die Gefühle in der Zeit zwischen Modul 1 und Modul 2 zu eruieren, gezielt nach den Erfahrungen mit den Arbeitsblättern zu fragen und diese Erfahrungen wertschätzend und lösungsorientiert zu besprechen. Der Coach stellt dann die Tagesordnung für das Treffen vor und klärt eventuelle Fragen der Coachees. Der Einstieg in die weitere Arbeit wird gemeinsam beschlossen.

Kommentar/Reflexion

In Kapitel 6.4.2 dieser Arbeit wurde die Relevanz der Nachreflexion herausgearbeitet. An dieser Stelle ist auf die erweiterte Wirkmächtigkeit der Präsentationen von Nachreflexionen im Gruppenkontext hinzuweisen. Sowohl das Akzentuieren individueller Erfahrungen oder Lernerlebnisse, die Beschäftigung mit noch offenen Fragen oder die Auseinandersetzung mit Verunsicherungen oder Freuden kann im Rahmen der Gruppe neu beantwortet oder in einen anderen Zusammenhang gestellt werden. Die Arbeit in und mit der Gruppe ermöglicht fast per se die Erweiterung von Perspektiven und Handlungsoptionen. Die Quasi-Ritualisierung des Einstiegs in die einzelnen Module erweist sich als Sicherheit gebende Vorgehensweise für die Coachees und auch für die TutorenCoaches.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Tom berichtet in seiner Nachreflexion, dass er noch sehr lange über die beiden Skulpturen nachgedacht hat, dass er immer wieder an die Gruppe der Abbrecher denken musste und dass das eher seine Unruhe und Angst verstärkt hat und es ihm gar nicht gut damit gehe. In der daraufhin angeregten Reflexionsrunde in der Gruppe, haben mehrere Mitcoachees seine Schilderung aufgegriffen und dann auch von ähnlichen Gefühlen berichtet, obwohl sie zunächst nicht davon gesprochen hatten. Im Brainstorming wurden dann Ideen gesammelt, wie die Coachees mit diesen Ängsten umgehen wollten.

(2) Schritt 2: Einführung in die Rolle der TutorenCoaches und in die Rolle der Coachees

Die Einführung in die Rollen der TutorenCoaches und der Coachees und die Abgrenzung zu den Rollen als LehrerIn und SchülerIn wird durch ein *Brainstorming* eingeleitet und dann entsprechend der Ausführungen aus Kapitel 7.2 dieser Arbeit besprochen.

(3) Schritt 3: Reflexion des systemischen 360° Feedbacks

Beschreibung/Intention

Die Methode des *systemischen 360° Feedbacks* wird aus dem Konzept des Einzelcoachings übernommen. Die Erläuterung findet sich in Kapitel 6.4.1. Das Gruppensetting bietet über die Arbeit im Einzelcoaching hinaus die Möglichkeit, die eigenen Ergebnisse vor der Gruppe zu präsentieren, sie mit der Gruppe zu reflektieren und mit den Ergebnissen der anderen GruppenmitgliederInnen zu vergleichen.

Nach einer kurzen Einführung in die Methode des systemischen 360° Feedbacks haben die TeilnehmerInnen zu Ende des letzten Moduls das Arbeitsblatt zum ‚Systemischen 360° Feedback erhalten sowie die Feedback-Fragebögen zu ihren Interessen, Stärken und Schwächen, die von Familienmitgliedern, anderen Bezugspersonen und auch von ihnen selbst auszufüllen waren. Im Arbeitsblatt wurde die dringende Empfehlung formuliert, die Feedbackbögen min. je dreimal ausfüllen zu lassen, d.h. von mindestens 3 Familienmitgliedern und mindestens 3 wichtigen Bezugspersonen, um so ein breites Spektrum unterschiedlicher bzw. übereinstimmender Sichtweisen zu ermöglichen. Die SchülerInnen haben eigenständig die Rückmeldungen der FamilienmitgliederInnen, der Bezugspersonen und ihre Selbstwahrnehmung in den Auswertungsbogen zum systemischen 360° Feedback eingetragen und dann in der Auswertung, übereinstimmend gespiegelte Stärken ermittelt, Abweichungen innerhalb der Rückmeldungen markiert und sich mit dem Abgleich Selbstwahrnehmung versus Fremdwahrnehmung auseinandergesetzt.

Um an das letzte Modul und die Hausaufgaben anzuschließen, beschreiben die Coachees in einer offenen Gesprächsrunde ihre Erfahrungen mit den Berufseignungstests und dem systemischen 360° Feedback.

Kommentar/Reflexion

Die Gruppe erweist sich als guter Resonanzboden bei der Auseinandersetzung mit den erhaltenen Ergebnissen. Die eigenen Erfahrungen der anderen GruppenmitgliederInnen und auch deren Rückmeldungen helfen, die neuen Informationen und Inhalte zu kontextualisieren. Die Gruppe fungiert als soziales Unterstützungssystem und hilft, Freude und Ärger über die erhaltenen Rückmeldungen ressourcen- und lösungsorientiert zu verarbeiten.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Bei ihrem Bericht über die Rückmeldungen innerhalb des systemischen 360° Feedbacks teilen Sophie und Anne die Erfahrung, dass sie sich von ihren Eltern völlig ‚falsch‘ eingeschätzt fühlen. Zwei andere Gruppenmitglieder äußern daraufhin, dass das bei ihnen auch so sei und bieten die Erklärung an, dass die eigenen Eltern eben oft ein veraltetes Bild von ihren Kindern hätten bzw. es nicht so gut verkraften, wenn ihre Kinder erwachsen werden und dass man sich davon ‚befreien‘ müsste. In der anschlie-

ßenden Diskussion werden weitere Lösungs- bzw. Bewältigungsstrategien vorgeschlagen.

(4) Schritt 4: Reflexion der Ergebnisse der Berufseignungstests³²⁶

Beschreibung/Intention/Kommentar/Reflexion

Die Beschreibung, Intention und Reflexion der standardisierten Berufseignungstests wird in Kapitel 6.2 im Rahmen des Einzelcoachings ausführlich erläutert.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Das Besondere im Rahmen des Gruppencoachings zeigt sich auch bei dieser Präsentation wieder in dem von den Coachees beschriebenen Gefühls und Erlebens, gut aufgehoben zu sein unter Menschen, die sich in einer ähnlichen Situation empfinden. Als Mary zunächst ihre Präsentation verweigert, weil sie die Ergebnisse erschreckend schlecht findet, machen Ayleen und Konstantin ihr Mut, einige Testaussagen mal gemeinsam anzuschauen. Es stellt sich heraus, dass auch andere Gruppenmitglieder genau zu den in ihren Augen kritischsten Punkten schlechte Ergebnisse erhalten haben. Fazit dieser Reflexionsrunde war, dass die Coachees sich gegenseitig aufgefordert haben, weitere Tests zu machen, um die Ergebnisse zu relativieren. Es stellte sich aber auch heraus, dass manche auf den ersten Blick ‚schlechte‘ Resultate durchaus auch positive Aspekte beinhalteten. Der Hinweis, dass Mary nicht stressfähig sei und nicht gut mehrere Aufgaben gleichzeitig lösen konnte, wurde von Konstantin dahingehend uminterpretiert (Reframing), dass sie eben ein sehr ruhiger Typ sei, der sich sicher sehr gut auf eine Sache konzentrieren könnte und dass es dafür sicher auch gut passende Tätigkeiten gibt.

(5) Schritt 5: Wertschätzendes Interview 2. Ordnung – Rolleninterview zur persönlichen Standortbestimmung

Die Methode des *Appreciative Inquiry* im Kontext eines systemisch-konstruktivistischen Coachings zur beruflichen Erstorientierung wird in Kapitel 6.4.2 im Detail vorgestellt und theoretisch erläutert, an dieser Stelle werden die Besonderheiten einer solchen Arbeit im Gruppensetting im schulischen Kontext aufgezeigt.

Beschreibung/Intention

Die aus der Organisationsberatung stammende Methode des wertschätzenden Interviews/*Appreciate Inquiry* (AI) nach Cooperrider besagt, dass durch Fokussierung der in Interaktionen konstruierten Stärken im Beratungsgespräch organisationsintern Lö-

³²⁶ Die Coachees haben im Rahmen der Hausaufgaben zu Modul 2 ein Arbeitsblatt mit einer Auflistung weiterer kostenfreier Interessen- und Berufseignungstests aus dem Internet. Die Auflistung enthält eine Kurzbeschreibung, Angaben über den Aufwand und die Dauer der Tests, Aussagekraft und Bewertung. Es wird empfohlen, ein oder zwei weitere Tests durchzuführen. So ergibt sich die Möglichkeit, die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Tests abzugleichen.

sungen gefunden werden können. Dies lässt sich auf die Bedarfe einer Arbeit im schulischen Kontext insbesondere einer Beratung zur beruflichen Orientierung junger Menschen übertragen.

Whitney and Trosten-Bloom visionieren den Einsatz von AI an den Schulen weltweit:

“Imagine schools around the world where children and teachers discover and learn together-where teachers, parents, and administrators are committed to bringing out the best of every child.....imagine a community in which you are known for your unique gifts and strengths...we invite you to make our world a better place, [...]” (Whitney/Thorsten-Bloom 2010, 283).

Im Gruppensetting im schulischen Kontext wird das wertschätzende Interview 2. Ordnung nicht dialogisch zwischen dem Coach als Interviewer und dem Coachee als Interviewten durchgeführt, sondern jeweils in Kleingruppen in einem Dreiersetting aus Interviewer (AkteurIn), Interviewtem (TeilnehmerIn) und BeobachterIn statt. Es gibt drei Durchgänge, sodass sich jeder Coachee in jeder der drei Rollen erfahren und reflektieren kann. Alle Coachees sind TeilnehmerInnen an der Interviewrunde, sie sind Akteure in der Rolle als InterviewerIn und in der Feedbackrunde und sie gehen in die Selbst- und Fremdbeobachterposition. Alle TeilnehmerInnen dieses Interviewsettings sind gleichberechtigt. Die Erfahrungen als InterviewerIn, als Interviewte(r) und als BeobachterIn befördern das Erleben, dass die Interviews auf Augenhöhe geführt werden, dass es keine Hierarchie und keinen Wissensvorsprung gibt. Die Haltung der Coachees ist geprägt von Interesse und Neugier, da sie in jeder der drei Rollen unterschiedliche Erfahrungen machen, die in ihrer Unterschiedlichkeit jeweils für sie von Bedeutung sein können.

Um die Ergebnisse nachhaltig zu sichern, notiert der/die jeweilige InterviewerIn bei dem Interview die Antworten des/r Interviewten im Fragebogen und der/die BeobachterIn erstellt einen Feedbackbogen, der direkt nach dem Interview von dem Coachee ergänzt werden kann. So stehen die Erkenntnisse für die spätere Erstellung des Kompetenzprofils zur Verfügung.

Kommentar/Reflexion

Wenn die InterviewerInnen z.B. im ersten Durchgang nach besonderen Erfolgserlebnissen in den letzten 12 Monaten fragen, könnte es sein, dass den Interviewten spontan nicht alle erfolgreichen Situationen einfallen. Da diese Frage aber dreimal erlebt wird und dabei auch die Erfahrungen der anderen beiden Coachees gehört werden, ist es erfahrungsgemäß so, dass sich die Erinnerung bis zum Ende des dritten Durchgangs vervollständigt hat und alle Coachees über ein fundiertes Repertoire an Erlebnissen verfügen, in denen sie Herausforderungen gut gelöst und Aufgaben mit Erfolg und Freude erlebt haben. Sie können dann eine Vielzahl von Kompetenzen für sich benennen und mit konkreten Beispielen belegen.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Die Coachees reagieren sehr unterschiedlich auf diese Aufgabe. Insbesondere in der Rolle der InterviewerInnen verhalten sich einige eher zurückhaltend und unsicher oder verweigern die Rolle ganz, andere fungieren in dieser Rolle sehr engagiert und begeistert. In den Rückmeldungen wird aber deutlich, dass alle Coachees der Ansicht sind, von diesen Interviews profitiert zu haben, auch wenn sie nur zugehört haben.

(6) Schritt 6: Zukunfts- und Visionsarbeit 1. Teil: "Mein Leben in fünf Jahren und in zehn Jahren"

Die *Visionsarbeit* im Kontext eines systemisch-konstruktivistischen Coachings zur beruflichen Erstorientierung wird in Kapitel 6.4.2 im Detail vorgestellt und theoretisch erläutert, an dieser Stelle werden die Besonderheiten einer solchen Arbeit im Gruppensetting im schulischen Kontext aufgezeigt.

Beschreibung/Intention

Die in diesem Arbeitskontext eingesetzte Durchführung der Methode Visionsarbeit ist zunächst als Einzelarbeit konzipiert. Die TutorenCoaches laden die Coachees ein, sich ca 15 min. Zeit für eine Traumreise in ihre ganz persönliche Zukunft zu nehmen, eine ganz persönliche Zukunftsvision zu entwerfen und sich diese so konkret wie möglich vorzustellen: Wie genau wünschen Sie sich Ihr Leben in fünf Jahren und in zehn Jahren? Was sind Ihre Ziele? Was ist Ihnen wichtig? Wie soll ein normaler Tag aussehen, an dem es Ihnen gut geht? Wie sieht Ihre Arbeit konkret aus? Was tun Sie? Welche Kleidung tragen Sie?

Nach Ablauf der Traumreise notieren die Coachees, ihre Vorstellungen und Gefühle zu Ihren Zukunftsvisionen in fünf und in zehn Jahren. Es wird bereits an dieser Stelle angekündigt, dass der 2. Teil und 3. Teil der Visionsarbeit aus dem Schreiben von Geschichten zu diesen Zukunftsvisionen und aus einer Visualisierung der Vision besteht. Beides ist Teil der Hausaufgabe zu Modul 3.

Die Visionsarbeit ermöglicht in Verbindung mit der Fokussierung des Imaginären eine Einbeziehung der Zukunftsperspektive in den Prozess der beruflichen Orientierung. Wenn man sich für eine Ausbildung und/oder für einen Beruf entscheiden will, ist es wichtig nachzuspüren, wie man später leben will und welche Wünsche und Ziele man für die Zukunft hat, um in der Gegenwart die ersten Schritte zur Ermöglichung einer solchen gewünschten Zukunft zu realisieren.³²⁷ Zukunftsträume sind gute Motivatoren. In der Visionsarbeit können Träume und Ziele für die Zukunft entwickelt werden. Die SchülerInnen werden angeregt, zu erkunden und nachzuspüren, welche Werte für sie wichtig sind und wie sie in der Zukunft leben wollen: Was ist wichtig für sie: Familie, geregelte Arbeits- und Freizeit, Sicherheit, Unabhängigkeit, Erfolg usw.?

³²⁷ Schlippe v./ Schweitzer (2009) prägen den Begriff ‚Feedforward‘ für wichtige Informationen aus einer imaginierten Zukunft, die für die Gestaltung der Gegenwart von Bedeutung sind.

Was sind ihre (geheimen) Leidenschaften? Was ist im konstruktivistischen Sinne ‚das Imaginäre‘ in ihrer Wirklichkeitskonstruktion?

Kommentar/Reflexion

Die TutorenCoaches laden die Coachees zu einer Traumreise in die Zukunft ein, die Coachees entscheiden, inwieweit sie sich darauf einlassen wollen oder nicht. Jeder Coachee muss die Möglichkeit haben, den Grad des Mitmachens selbst zu bestimmen.³²⁸ Allerdings können die TutorenCoaches den Coachees eine gewisse Sicherheit vermitteln, indem sie die Hintergründe dieser Methode transparent machen. Neben dem Hinweis, dass auch in den meisten Bewerbungsgesprächen nach den Zukunftsplänen der BewerberInnen gefragt wird, gilt die Zukunftsarbeit innerhalb der Coachingarbeit als eine sehr bewährte Methode, neue Gedankenansätze zu ermöglichen und zu klären, was einem im Leben wichtig ist, welche Werte von Bedeutung sind und welche Träume man gerne realisieren möchte! Wie sieht die Vision aus, die ein Anker in der Zukunft sein könnte? Die TutorenCoaches haben in den letztjährigen Coachings das auch im Einzelcoaching erfolgreich eingesetzte folgende Zitat von Fromm an die Tafel oder auf ein Flipchart geschrieben und mit den Coachees einleitend diskutiert, was diese Aussage nun konkret für die noch verbleibende Schulzeit bedeuten könnte - für jede(n) einzelne(n) TeilnehmerIn?

Es gibt dazu ein passendes Zitat von Erich Fromm:

„Wenn das Leben keine Vision hat,
nach der man strebt,
nach der man sich sehnt,
die man verwirklichen möchte,
dann gibt es auch kein Motiv,
sich anzustrengen.“

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Auch im Umgang mit der Methode ‚Visionsarbeit‘ zeigen sich sehr unterschiedliche Reaktionen seitens der Coachees. Hier kollidieren in einigen Gruppen Abwehr und Neugier, aber ‚ein geteiltes Stöhnen‘ in der Gruppe erleichtert offensichtlich das sich Einlassen auf die Traumreise.

(7) Schritt 7: Vorbesprechung der ‚Hausaufgaben‘³²⁹ zu Modul 3

Die Hausaufgaben zu Modul 3 sollen über die Erstellung der Nachreflexion, die Interviews mit drei Bezugspersonen und die ‚Geschichte ohne Angst‘ zur weiteren Selbst-

³²⁸ Es ist in der Gruppe zu entscheiden, ob diejenigen, die nicht mitmachen wollen bei der späteren Präsentation anwesend sein können. Während der Arbeit selbst, sollen alle TeilnehmerInnen in der Gruppe bleiben, müssen sich aber absolut ruhig verhalten!

³²⁹ Die einzelnen Hausaufgaben werden im folgenden Modul 3 erörtert.

beobachtung und Selbstreflexion anregen. Die zentrale Intervention in dieser Phase des Coachings ist die Fortsetzung der Visionsarbeit. Wie schon durch die hypothetischen und die emotionsorientierten Fragen innerhalb des AI eingeleitet, fokussiert die Visionsarbeit die Einbeziehung des Imaginären, der Wünsche, Leidenschaften, Träume und Begehren der Coachees in das Coaching zur beruflichen Orientierung und Entscheidung. Die einzelnen Hausaufgaben sind: Nachreflexion, Interviews mit drei Bezugspersonen, Geschichte/Narration: ‚Orientierung ohne Angst‘, Visionsarbeit 2. Teil Entwurf von ‚Zukunftsgeschichten‘ und 3. Teil Visualisierung der Zukunftsvision.

(8) Schritt 8: Blitzlichtrunde zum Abschluss

Die abschließende Blitzlichtrunde soll den Coachees Gelegenheit geben, ihre Eindrücke und Gefühle zu dem Erlebten zu beschreiben. Es wird offengelassen, ob jede(r) der TeilnehmerInnen etwas kommentieren möchte - oft äußern sich die anderen auch lediglich durch zustimmendes Gemurmel. Die beigefügten Kommentare der Tutaren-Coaches stammen aus dem internen Abschlussgespräch zum Ende des Coachingtages.

Abbildung 12: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 2

Jana: „Ich habe viel Neues über meine Stärken und Schwächen erfahren.“

Tom: „Ich fand das gut in dem Interview, dass man sich so konkrete Situationen überlegt hat, die Spaß gemacht haben und die man gut gemacht hat.“

Friederike: „Ich habe mich in der Gruppe und mit der Tutorin wieder sehr wohl gefühlt.“

Philipp: „Die Ergebnisse der Berufseignungstests fand ich gut, weil die so konkret waren. Freu mich auf die Besprechung beim nächsten Mal.“

Deniz: „Ich fand es sehr spannend zu erfahren, was die anderen so von mir denken – davon mach ich noch mehr!“

Angelika: „Ich ärgere mich, dass ich die Aufgaben nicht gemacht habe, so war der Tag doof für mich. Ich versuche das noch nachzuholen, Deniz hilft mir.“

Mike: „Meine Freunde haben ein ganz anderes Bild von mir als meine Eltern, wer hat denn jetzt Recht? Mal sehen, was die jetzt sagen.“

Jenny: „Bei mir gibt es sogar unterschiedliche Bilder innerhalb der Freunde! Ich weiß noch nicht, ob ich die darauf ansprechen will?“

Philipp: „Ich fand die Zukunftsarbeit klasse und bin gespannt auf die Bilder!“

Abbildung 13: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 2

„Es war gut, dass wir heute Morgen noch einmal die Tagesplanung Schritt für Schritt durchgegangen sind!“

„Das mit der Visionsarbeit und den Interviews war heute noch einmal ein anderer Level.“

„Die Schüler und Schülerinnen fanden das wohl unterschiedlich gut, aber alle haben gesagt, dass es heute viel konkreter war.“

„Die Schüler in meiner Gruppe haben gesagt, dass sie viel Neues über sich erfahren und die Erfahrung für sich gemacht hätten, dass sie sich noch mehr über ihre Stärken und Schwächen klarwerden müssen. Das motiviert mich als TutorenCoach sehr!“

„Die Infos zum Arbeitsmarkt und zum Berufsleben und zu möglichen Ausbildungswegen wurden aufmerksam angehört“

„Wie soll ich damit umgehen, wenn jemand offen seine Angst vor der Zukunft anspricht. Das bedrückt mich sehr, aber irgendwie ist dann in einem solchen Coaching auch keine Zeit dafür. Was kann ich da tun?“

7.4.3 Modul 3: „Miteinander neue Wege erkunden und Visionen entwickeln!“ – Reflexion möglicher Re- und Dekonstruktionen der individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofile

Tabelle 10: Kurzdarstellung des Moduls 3

Anliegen/Inhalte	Visionsarbeit, Annäherung an das Imaginäre, Zusammenführung und Reflexion der bisherigen, Arbeitsergebnisse, Planung der weiteren Vorgehensweise, Einführung in die Hausaufgabe zu Modul 4
Ablauf	<p>Schritt 1: Joining und Nachreflexion</p> <p>Schritt 2: Ergebnisse der Interviews</p> <p>Schritt 3: Feedback geben – Feedback nehmen</p> <p>Schritt 4: Geschichte ohne Angst</p> <p>Schritt 5: Präsentation und Reflexion der Visionsarbeit (Geschichten, Visualisierung, Feedback)</p> <p>Schritt 6: Gemeinsame Sichtung und Reflexion der bisherigen Ergebnisse und Konstruktion eines aktuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils</p> <p>Schritt 7: Strategieplanung zur Recherche zu passenden Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten anhand von To-Do-Listen</p> <p>Schritt 8: Einführung in die Hausaufgabe zu Modul 4</p> <p>Schritt 9: Abschlussrunde/ Rückmeldungen der Coachees und der TutorenCoaches</p>
Methodisches	Präsentation und Reflexion der Visionsarbeit in der Gruppe, Feedback durch die Gruppe, Strategieplanung/ To-Do-Liste als Gruppenarbeit

In Modul 2 standen die Erkundung bestehender Konstruktionen zum beruflichen Identitätsprofil und die Entdeckung sozialer und kultureller Einflussfaktoren anhand des wertschätzenden Interviews im Mittelpunkt. Nachfolgend wird diese Erkundung durch weitere Tests, Interviews und das Verfassen einer Geschichte ergänzt und über die Visionsarbeit der Versuch eingeleitet, die imaginäre Ebene als Ressource in die Konstruktion beruflicher Zukunft miteinzuführen. In Modul 3 werden zunächst die Ergebnisse der Interviews und die Geschichten zu einer Berufsorientierung ohne Angst vorgetragen bevor dann die Präsentation und Reflexion der Visionsarbeit und die damit verbundenen Auswirkungen auf die berufliche Orientierung und Entscheidung im Mittelpunkt des Interesses stehen. Es folgt die Sichtung aller bisherigen Ergebnisse und darauf aufbauend die Erarbeitung eines persönlichen Interessen- und Kompetenzpro-

files und dazu passender beruflicher Arbeitsbereiche sowie die Planung der weiteren Vorgehensweise.

(1) Schritt 1: Joining und Nachreflexion

Die Erläuterung des Schritts 1 entspricht den Ausführungen zu Schritt 1 im Modul 2.

(2) Schritt 2: Präsentation der Ergebnisse der Interviews (vgl. Kapitel 6.4.2 dieser Arbeit)

Beschreibung/Intention

Um dem Wunsch nach Methodenvielfalt zu entsprechen und damit auch die Dramaturgie des Prozesses zu beleben, wurde als Hausaufgabe ein Interviewauftrag an die SchülerInnen vergeben. Der Auftrag besteht darin, drei Personen aus ihrem Umfeld zu deren beruflichem Orientierungs- und Entscheidungsprozessen mithilfe der folgenden Fragen zu interviewen:

- Wie hat Ihre/ Deine berufliche Orientierung und Entscheidung stattgefunden?
- Was war dabei sinnvoll und gut, was weniger?
- Was sind angesichts der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und der andersartigen Arbeitsmarktsituation Deine/ Ihre Empfehlungen für meine Orientierung und Entscheidungsfindung.

Durch die Interviews wird nicht nur die aktive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Thema der beruflichen Orientierung intensiviert, sondern es können für sie durch die Antworten der InterviewpartnerInnen auch neue Sichtweisen und Handlungsoptionen eröffnet werden. Eine weitere anzustrebende Konsequenz ist, dass die Umwelt der SchülerInnen aktiv in den Prozess mit einbezogen wird. Durch die Interviews wird veröffentlicht, dass die SchülerInnen sich mit der Frage der beruflichen Orientierung beschäftigen und interessierte Bezugspersonen können den Prozess mitverfolgen und unterstützen.

Kommentar/Reflexion

In den Interviews werden die Coachees mit sehr unterschiedlichen Berufsorientierungsprozessen konfrontiert. Die SchülerInnen sind oft erstaunt, dass die von ihnen interviewten Bezugspersonen früher oft in ähnlich schwierigen Entscheidungssituationen waren, obwohl sie heute in ihrer Wahrnehmung so oft einen sehr gefestigten Eindruck machen. Oft zeigen die Coachees nach diesen Interviews eine gesteigerte Motivation für eine intensivere Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung, um eine gut vorbereitete Entscheidung treffen zu können. Manchmal erfahren sie sogar von ihnen bis daher unbekannte Berufsbilder und neue interessante Berufsmöglichkeiten.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Für den juristisch interessierten Simon hat das Interview mit einem Nachbarn die sehr konkrete Konsequenz, dass dieser ihm für die Sommerferien einen Praktikumsjob in seinem Notariat angeboten hat. Marian erfährt von ihrer Tante, dass diese ihren Beruf nur auf Drängen ihres Vaters ergriffen hätte und eigentlich sehr unglücklich und unzufrieden ist, es aber irgendwie nicht mehr hat verändern können. Sie empfiehlt Marian unbedingt darauf zu achten, was sie gerne tut und welche Tätigkeiten sie mit Freude erfüllen. Das sei das absolut Wichtigste im Leben.

(3) Schritt 3: *Feedback geben – Feedback nehmen*³³⁰

Der große Nutzen eines Gruppencoachings ist die Möglichkeit mit gruppenspezifischen Methoden zu arbeiten. Rauen verweist hier insbesondere auf die Erweiterung der Sichtweisen und die Erhöhung der Vielfalt im Austausch zu den zu bearbeitenden Fragestellungen (vgl. Rauen 2010). Zu den bewährtesten Möglichkeiten eine solche Vielfalt in Gruppensettings zu nutzen, gehört die Arbeit mit *Feedbacks*.

Beschreibung/Intention

Die Arbeit mit Feedbacks ermöglicht in unserem Coachingprozess zum einen, möglichst viele Informationen über die eigenen Stärken und Schwächen für die Konstruktion eines eigenen Interessen- und Kompetenzprofils zu sammeln, zum anderen, die eigene Beobachterkompetenz weiter zu entwickeln - in Bezug auf andere, aber auch in Bezug auf die eigene Person. Die Methode des Feedbacks wird in dem vorgestellten Coachingprozess sehr häufig eingesetzt, sodass die SchülerInnen ihre Feedbackkompetenz fortlaufend weiterentwickeln können. Genauso wichtig wie die Fähigkeit Feedback zu geben, ist die Fähigkeit Feedback angemessen anzunehmen und lösungsorientiert umzusetzen. Zum Einstieg in die Feedbackarbeit werden die folgenden Feedbackregeln vorgestellt.

³³⁰ Vgl. Kapitel 6.4.4 dieser Arbeit; Fengler 2009 und 2017

Tabelle 11: Feedbackregeln

Feedback geben	Feedback nehmen
<ul style="list-style-type: none"> • Ich beschreibe, ohne zu kritisieren • Ich beziehe mich auf meine eigenen Beobachtungen und konkrete Ereignisse • Ich mache deutlich, dass ich meine persönliche Meinung wiedergebe und keine objektive Meinung • Ich spreche in Ich-Botschaften • Meine Kommentare sind wertschätzend, respektvoll und lösungsorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuhören, zuhören, zuhören • Ich frage nach, ob ich richtig verstanden habe • Ich bitte um konkrete Beispiele • Ich kommentiere nicht • Ich werde nicht sofort auf ein Feedback antworten, sondern zuerst nachdenken • Ich bedanke mich für die Hinweise, die ich bekommen habe

Die Feedbackregeln werden mit den SchülerInnen reflektiert, diskutiert und können entsprechend ihrer Vorschläge ergänzt werden. Zentral für die Arbeit in unserem systemisch-konstruktivistischen Prozess ist, dass die Feedbacks wertschätzend und lösungsorientiert formuliert werden.³³¹

Anwendungsmöglichkeiten für einen lösungsorientierten und respektvollen Umgang mit Feedback ergeben sich im Rahmen der nun folgenden Präsentation der ‚Geschichten ohne Angst‘ und der Ergebnisse der Zukunfts- und Visionsarbeit.

(4) Schritt 4: Präsentation der Geschichten ohne Angst

Beschreibung/Intention

Die Methode ‚Geschichten/Narrationen einer Berufsorientierung ohne Angst‘ und deren Intention, Beschreibung und theoretischer Hintergrund wird in Kapitel 6.4.2 dieser Arbeit erläutert.

Kommentar/Reflexion zur Besonderheit im Gruppensetting

An dieser Stelle liegt es in der Verantwortung der TutorenCoaches darauf hinzuweisen, dass die Präsentation einer solchen Geschichte vor anderen ein freiwilliger Akt ist, dass aber diese Intervention insbesondere im Gruppensetting mit großem Nutzen verbunden sein kann – sowohl für den einzelnen Coachee, als auch für die Gruppe. Die nachfolgende Feedbackrunde mit den anderen Coachees, die sich ja alle in einer ver-

³³¹ Hinweis an die Coachees, dass solche ‚Gruppenrunden‘ zur gemeinsamen Erarbeitung eines Regelwerks in vielen Bewerbungsverfahren stattfinden, besonders in Assessments. Die Diskussion zu den Feedbackregeln kann von den SchülerInnen als eine gute Übung genutzt werden!

gleichbaren Lebensphase befinden, kann die Vortragenden stärken. Sie kann ihre sie behindernden Ängste mindern oder relativieren, indem individuelle Ressourcen der Vortragenden identifiziert und fokussiert werden und so mögliche neue Perspektiven und Handlungsoptionen entstehen. Die Wahrnehmung Gleichaltriger hat in den Augen der Coachees eine besondere Glaubwürdigkeit.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Nach Tims Vortrag, was er tun würde, wenn er keine Angst hätte, wirft Ruth die (an professionelles Coaching erinnernde) Frage ein: „Was könnte den schlimmstenfalls passieren, wenn du das und das trotzdem tust?“ Nachfolgend werden Tims Ängste in der Gruppe ressourcen- und lösungsorientiert Schritt für Schritt wertschätzend, aber doch zweifelnd hinterfragt, teilweise entkräftet und verlieren nach und nach die zuvor sehr begrenzende Wirkung. Abschließend fügt Ruth hinzu: „Die höchsten Mauern baut man sich selbst!“

(5) Schritt 5: Präsentation der Zukunftsvisionen

Beschreibung/Intention

Die Intervention Visionsarbeit, deren Intention, Beschreibung und theoretischer Hintergrund wird in Kapitel 6.4.2 dieser Arbeit im Rahmen des Einzelcoachings erläutert. An dieser Stelle werden die Besonderheiten hinsichtlich des Gruppencoachings fokussiert. Die Coachees haben sich im letzten Modul auf die Traumreise begeben und anschließend Notizen gemacht. Als Hausaufgabe haben die Coachees anhand ihrer Notizen zu ihrer Traumreise zwei ‚Science-Fiction-Geschichten‘³³² zu ihrer visionierten Zukunft in fünf und in zehn Jahren verfasst und ein Bild³³³ zur Visualisierung einer der beiden Zukunftsvisionen angefertigt.

Die SchülerInnen werden gebeten, die Geschichten zu ihren Zukunftsvisionen vor der Gruppe vorzulesen und die Bilder ihrer Zukunftsvisionen zu präsentieren. In der der Präsentation folgenden Feedbackrunde bieten die GruppenteilnehmerInnen und auch der TutorenCoach ihre persönlichen Wahrnehmungen zunächst zu den Geschichten und dann zu den Bildern an. Hierbei können sich die Wahrnehmungen auf den Gesamteindruck, auf die dargestellten Inhalte, auf die Raumverteilung und Gewichtung einzelner Anteile, auf die Farben, die Stimmung, die Struktur usw., usw. beziehen. Von äußerster Relevanz ist die Beachtung der Regeln des Feedback-Gebens: Wertschätzung und Respekt. Es darf in keinem Fall in die Gestaltung der Geschichten oder auch der Bilder eingegriffen werden, im Sinne von: da fehlt das und das, keine Farbe

³³² Die Coachees hatten dazu den Hinweis erhalten, dass es nicht auf literarische Fähigkeiten und nicht auf Rechtschreibung ankommt, sondern darauf, dass diese Geschichten einen Eindruck ihrer Zukunftsvisionen wiedergeben.

³³³ Hier erfolgt der Hinweis, dass ihrer Gestaltungsfreude keine Grenzen gesetzt sind. Die Coachees können ein Bild malen – abstrakt oder gegenständlich –, eine ‚technische‘ Zeichnung entwerfen oder eine Collage machen, mit Fotos, Zeitungen, Wachs, Kreide, Buntstiften arbeiten. So, wie es ihnen und ihrer Stimmung entspricht und Spaß macht – nur bitte nicht zu klein (mind. DIN A3)!

usw. Entsprechend der Arbeitsweise des systemischen Coachings geht es vielmehr darum, solche Details, nicht defizitär formuliert, sondern ressourcenorientiert als anregende interessante Wahrnehmung anzubieten und die Bedeutungsmöglichkeiten zu reflektieren.³³⁴

Kommentar/Reflexion zur Besonderheit im Gruppensetting

Die Vorstellung der Zukunftsvisionen im Rahmen des Gruppencoachings ist für viele Coachees eine besondere Herausforderung, weil sie damit ihre inneren Bilder, ihre Träume und Sehnsüchte öffentlich machen. Auch hier ist wieder auf die Bedeutung der Beziehungsdidaktik hinzuweisen.

Ein großer Nutzen der Arbeit mit Zukunftsvisionen im Kontext eines Gruppencoachings besteht darin, dass die GruppenteilnehmerInnen mit der Vielfalt und Diversität der Visionen all ihrer Mitcoachees konfrontiert werden und sich dadurch eine manchmal zunächst verstörende, in vielen Fällen aber auch sehr bereichernde, erweiternde und beglückende Perspektiverweiterung für alle ergibt.

Momentaufnahme aus der praktischen Gruppenarbeit

Als Lia ihre Collage zu ihrer Zukunftsvision präsentiert, ist auf ihrem Bild ein großer weißer Fleck zu erkennen. Rundherum befinden sich bunte Ausschnitte aus Illustrierten, die ein schönes Haus, schick angezogene Menschen, Frauen in Fitnessbekleidung und Aufnahmen von Hotels und Stränden zeigen. In den Rückmeldungen wird zunächst von fast allen FeedbackgeberInnen geäußert, dass die Zeitungsausschnitte ein wunderschönes luxuriöses farbenfrohes und ‚glückliches‘ Leben zeigen, dass da aber kein Hinweis auf eine Arbeit zu finden ist, mit der dieses Leben zu finanzieren sei. In der nächsten Runde tauchen dann Fragen zu der ‚weißen Wolke‘ auf und Vermutungen, ob sich hinter dieser weißen Wolke der Hinweis auf einen zukünftigen Beruf verbergen könne und wie der konkret aussehen würde. Lia reagiert im ersten Moment mit der ärgerlichen Bemerkung, dass sie ja deshalb im Coaching sei. Zum Abschluss der Runde stellt sie aber fest, dass ihr durch das Bild sehr klar geworden sei, wie dringend sie sich jetzt um ihre berufliche Orientierung kümmern müsse.

(6) Schritt 6: Gemeinsame Sichtung und Reflexion der bisherigen Ergebnisse und Konstruktion eines aktuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils

Beschreibung/Intention

Zur Einführung wird noch einmal betont, dass die Testergebnisse größtenteils auf Selbsteinschätzung beruhen. Sie sind wichtig und nützlich als Anregung zur Selbstreflexion, aber es sind keine absoluten Werte! Wenn die Ergebnisse der Tests nicht ‚gut‘ sind, sei das kein ‚Evangelium‘! Die Testergebnisse seien Anregungen und werden,

³³⁴ Einige der TutorenCoaches haben die Coachees eingeladen, die Bilder nebeneinander als Bildergalerie zu präsentieren und gehen dann in die Einzelpräsentation, andere präsentieren und bearbeiten die Bilder nacheinander.

entsprechend der Einschätzung der Coachees, als ‚Puzzleteile‘ bei der Konstruktion ihres Bildes einer beruflichen Identität genutzt. Die Arbeit mit einer Vielfalt unterschiedlicher Methoden innerhalb des Coachingprozesse ermöglicht die Relativierung der Testergebnisse und die gewünschte Perspektivenvielfalt. Die Coachees erhalten ein Arbeitsblatt, in das sie die einzelnen Ergebnisse aller eingesetzten Methoden und Interventionen, sei es beispielsweise des systemischen 360° Feedbacks, des Appreciative Inquiries oder auch der Visionsarbeit der Es wird nach Übereinstimmungen im Rahmen der Ergebnisse eintragen. Die nächste Aufgabe besteht nun darin, die Ergebnisse zu vergleichen, zu besprechen und nach Übereinstimmungen zu suchen und diese in ein gesondertes Arbeitsblatt zum Interessen- und Kompetenzprofil eintragen.

Bei der nachfolgenden Präsentation vor der Gruppe stellen die Coachees sich gegenseitig das von ihnen erarbeitete Interessen- und Kompetenzprofil und die im Rahmen der Ergebnisse dazu erhaltenen Informationen für passende berufliche Möglichkeiten vor. Nach jeder Präsentation folgt zunächst eine Feedback-Runde, in der die anderen TeilnehmerInnen und der TutorenCoach ein Feedback zu den Inhalten und der Art und Weise der Präsentation geben und dann ein gemeinsames Brainstorming durchführen zu weiteren beruflichen Möglichkeiten, die zu der präsentierenden Person und zu dem vorgestellten Profil passen könnten. Nach einer kurzen Pause, folgt die nächste Präsentation im gleichen Ablauf.

Kommentar/Reflexion

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ergebnissen der vorangegangenen Arbeit anhand der detaillierten Arbeitsblätter durch die Coachees selbst entspricht der Haltung des geteilten Expertentums. Die Coaches hatten die Verantwortung, die unterschiedlichen Methoden und Interventionen auszuwählen, in den Prozess einzuführen, zu erklären und ggf. zu unterstützen, aber die Coachees sind die Experten für sich selbst und haben die Verantwortung, die Ergebnisse in ihrer Passgenauigkeit für sich selbst zu bewerten, ‚passende‘ und viable Ergebnisse auszuwählen und für die Konstruktion ihres beruflichen Profils zu nutzen. Die Arbeit mit dieser Vielfalt an Informationen ist eine große Herausforderung für die Coachees, aber auch eine sehr motivierende Beschäftigung, weil es vorrangig um ihre Stärken, Kompetenzen, Werte, Träume und Ziele geht. Es ist zu empfehlen, dass diese Arbeit in Kleingruppen durchgeführt wird, sodass sich die Coachees gegenseitig unterstützen können.

Durch die individuelle Leistung der Auseinandersetzung mit den erhaltenen Informationen entsteht die individuelle Chance, sich eine weitreichende Übersicht zu verschaffen und durch den Austausch mit der Gruppe können sich diese persönlichen Erkenntnisse über Interaktion und Kommunikation mit anderen verbinden und eine durchaus motivierende und stärkenden Anerkennung ist die Belohnung (vgl. Reich 2012, 107). Ein gegenseitiger Austausch über die Ergebnisse individuellen Arbeitens und die Präsentationen der eigenen Konstruktionen ermöglichen die Erweiterung von Perspektiven und Handlungsoptionen in der Gruppe.

Falls die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Coachees aus der Sicht des TutorenCoaches nicht mit deren Selbsteinschätzung und den darauf aufbauenden Plänen und Träumen zusammenpassen oder auch Zulassungsschwierigkeiten zu gewünschten Ausbildungen und Studiengängen anzunehmen sind, empfiehlt sich der Hinweis auf Alternativplanungen, um sich Wahlmöglichkeiten offen zu halten.

Momentaufnahme aus der praktischen Gruppenarbeit

Im Klassenraum entsteht eine sehr intensive geschäftige Arbeitsatmosphäre. Die SchülerInnen sind sehr konzentriert bei der Auswertung der Unterlagen. Tom lächelt und meint: „das ist ja jetzt total spannend“. Die Vorstellung seines Arbeitsergebnisses, also seines Interessen- und Kompetenzprofils schließt er mit den Worten: „Jetzt weiß ich, wo's lang geht!“

(7) Schritt 7: Strategieplanung zur Recherche zu passenden Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten anhand von To-Do-Listen

Nach dem Entwurf der Interessen und Kompetenzprofile und der Auswahl gewünschter Ausbildungsmöglichkeiten und beruflicher Bereiche erfolgt die Phase der Konkretisierung dieser Entwürfe. Ausführliche Erläuterungen zu diesem Schritt finden sich in Kapitel 6.4.3 und 6.4.4 dieser Arbeit.

Beschreibung/Intention

Sowohl in den Ergebnissen der bisherigen Arbeit, aber auch in den Brainstormings im Anschluss an die Präsentationen der individuellen Interessen- und Kompetenzprofile hat sich eine Vielzahl beruflicher Möglichkeiten für die einzelnen Coachees ergeben. In Kleingruppen wird nun anhand eines strukturierenden Arbeitsblatts ‚To-Do-Liste‘ erarbeitet, welche nächsten Schritte für die weitere Umsetzung der beruflichen Orientierung wichtig sind. Es geht um die Planung der Recherche zu konkreten Ausbildungs- und Berufsinhalten, zu den Zulassungsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen. Mit Zulassungsvoraussetzungen sind u.A. Qualität des Schulabschlusses, Sonderqualifikationen, vorgeschaltete Praktika u.Ä. gemeint, unter Rahmenbedingungen sind die Termine, die eventuellen Kosten und die Dauer der Ausbildung zu verstehen.

Kommentar/Reflexion

Mit der Erstellung und Bearbeitung der To-Do-Listen wird die Phase der Konkretisierung der Überlegungen zur beruflichen Orientierung eröffnet. Haben sich die SchülerInnen bisher vorrangig mit Reflexionen zur eigenen Persönlichkeit beschäftigt, geht es jetzt um die Hinwendung zur Informationsbeschaffung in Bezug auf berufliche Inhalte und die Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Durch die Erstellung und Bearbeitung der To-Do-Listen erleben sich die Coachees in ihrer Rolle als Akteure. Nachdem sie in der ersten Phase des Prozesses eher ihre Rolle als BeobachterIn und TeilnehmerIn verschiedener Beziehungssysteme exploriert und reflektiert haben, wechseln sie jetzt vermehrt in aktives Tun. Zum einen indem sie eigeninitiativ die

Recherche gestalten, zum anderen indem sie in den Coachingtreffen aktiv die Regie übernehmen und ihre Arbeitsergebnisse präsentieren, während der Coach vorrangig als Feedbackgeber fungiert. In dieser Rollenverteilung schärft sich noch einmal die Arbeitshaltung des geteilten Expertentums. Die Einnahme der Position des Nicht-Wissenden seitens des Coaches verstärkt die Position der ‚Wissenden‘ bzw. der für die Recherche von Wissen verantwortlichen Coachees. Eigeninitiative und Selbstverantwortung werden gefordert, Wachstum wird möglich. Die Coachees lernen, eine konkrete Planung zur Erarbeitung diesbezüglicher relevanter Informationen zu erstellen.

Momentaufnahme aus der praktischen Gruppenarbeit

Nach dem Einstieg in die Arbeit mit den To-Do-Listen beschwert sich Dennis: „Da muss ich ja irre viel tun! Da muss man ja total viel rauskriegen“, worauf Konstantin antwortet: „Klar, aber ist doch wichtig, oder willst du zu der Gruppe gehören, die nicht Bescheid wusste?“

(8) Schritt 8: Vorbereitung der Hausaufgabe³³⁵ zu Modul 4

Die Hausaufgaben zu Modul 4 bestehen aus der schon eingeführten Nachreflexion, dem Schreiben einer ressourcenorientierten ‚Geschichte aus der Metaperspektive‘ und der Bearbeitung und Umsetzung der To-Do-Liste (erste Recherche).

(9) Schritt 9: Abschluss mit Blitzlicht

Auch zum Abschluss dieses Moduls erhalten die Coachees die Gelegenheit, ihre Eindrücke in der Runde zu veröffentlichen. Die Kommentare der TutorenCoaches stammen aus der internen Gesprächsrunde zum Abschluss des Coachingtages.

Abbildung 14: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 3

Jana: „Es war schön, alles so zusammen zu schreiben, was wir so über mich erarbeitet haben.“

Sabrina: „Ich hatte ein bisschen Angst den anderen so meine Träume zu erzählen und auch im Interview war das zuerst ein blödes Gefühl, aber als die anderen das auch gemacht haben, habe ich das auch gemacht und dann hat es sogar ein bisschen gut getan als die gar nicht gelacht haben.“

Alexander: „Ich fand es superkomisch, mir zu überlegen, wie ich in 10 Jahren leben will. So was wie ‚Traumreisen‘ ist ja eigentlich nichts für mich!“

Maria: „Ich mach das auch nicht gerne, weil, dann ist man ja sowieso nur enttäuscht.“

Songül: „Ich find das auch nicht gut, weil dann bekomme ich nur Angst, wie es weitergeht.“

³³⁵ Die Hausaufgaben werden im nachfolgenden Modul 4 erörtert.

Ismene: „Es war komisch, die Zukunftsvisionen der anderen zu hören – damit hätte ich bei einigen überhaupt nicht gerechnet; aber es passte ganz gut.“

Hamza: „Also ich will ja eigentlich ins Ausland gehen und bei der Visionszukunft habe ich gemerkt, wie wichtig mir meine Familie und meine Freunde sind. Jetzt bin ich erst mal total verunsichert und das finde ich überhaupt nicht gut.“

Angelika: „Ich glaub, ich find das hier doch nicht so schlecht und habe auch alle Hausaufgaben gemacht und dann macht es auch mehr Sinn. Die Gruppe ist gut.“

Mike: „Dass man diese Interviews dreimal gemacht hat, fand ich ätzend. Man kannte die Fragen ja am Schluss fast auswendig.“

Tom: „Ich fand es superspannend, was die anderen noch alles so in meinem Zukunftsbild gesehen haben. Manches fand ich erstmal abwegig, da muss ich drüber nachdenken, manches fand ich supertreffend.“

Ismene: „Ich fand die Rückmeldungen wichtig, die wir gegeben und bekommen haben, der Einblick in berufliche Möglichkeiten und dass wir immer einen Plan B haben sollten! Durch die Rückmeldungen kann man sich selbst weiterentwickeln und durch einen Plan B ist man besser auf die Zukunft vorbereitet!“

Luisa: „Es tut gut zu hören, dass die anderen auch Probleme und z.T. auch Angst haben, wie es weitergehen soll!“

Philipp: „Das Feedback war gut, weil man nur so lernen kann, woran man arbeiten muss. Ich habe gelernt, dass man sich wohl im Klaren sein muss, dass man nichts geschenkt kriegt und dass man sich anstrengen muss und an sich arbeiten muss, weil, sonst klappt das nicht mit dem Ziel auf dem Bild.“

Saskia: „Ich wusste bei manchen Berufen gar nicht, was die bedeuten und ich habe gelernt, dass mich meine Umwelt anders wahrnimmt als ich selbst und dass diese Wahrnehmung oft positiver ist als meine.“

Deniz: „Ich denke, es ist wichtig zu hören, wie man auf andere wirkt und was man vielleicht anders machen will.“

Angelika: „Ich habe gelernt, dass es eigentlich kein Gut und kein Schlecht gibt, sondern, dass man gucken muss, was passt. Die Zukunftsvision fand ich ganz irre, die Pausenregelung nicht so gut. Der Aufbau hat uns langsam dazu geführt, dass wir uns über unsere Interessen im Klaren werden und was uns wichtig ist. Er hat die Entscheidung erleichtert.“

Jenny: „Es war gut, dass die Gruppen so klein waren. Man kann offen reden und seine Träume erzählen und wird nicht ausgelacht und dadurch sind die Träume mehr Wirklichkeit geworden.“

Simon: „Ich wußte auch bei manchen Berufen gar nicht, was die bedeuten.“

Deniz: „Ich fand es sehr spannend zu erfahren, was die anderen so von mir denken – davon mach ich noch mehr!“

Aishe: „Ich ärger mich, dass ich die Aufgaben nicht gemacht habe, so war der Tag doof für mich. Ich versuch das noch nachzuholen, Deniz hilft mir.“

Mike: „Meine Freunde haben ein ganz anderes Bild von mir als meine Eltern, wer hat denn jetzt Recht? Mal sehn, was die jetzt sagen.“

Jenny: „Bei mir gibt es sogar unterschiedliche Bilder innerhalb der Freunde. Ich weiß noch nicht, ob ich die darauf ansprechen will?“

Abbildung 15: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 3

„Ich finde es unheimlich spannend, die einzelnen Zukunftsvisionen zu hören. Ich habe gelernt, die Schüler in einem ganz anderen Licht zu sehen und das ging vielen anderen Gruppenmitgliedern auch so.“

„Es war sehr schön zu erleben, dass niemand einen Mitschüler ausgelacht hat oder die Realisierung der Visionen angezweifelt hat“

„Bei mir war das auch so, die haben sich eher ganz viel Mut gemacht!“

„Ich finde es nur wieder mal unheimlich schwierig damit umzugehen, wenn ich höre, da will einer Medizin oder Psychologie studieren und ich erfahre, dass das mit den Noten nicht hinhaut und die wissen das z.T. gar nicht, mit dem NC und so.“

„Das geht mir auch ganz oft so, aber dann müssen wir eben Richtung Plan B ermuntern!“

„Thema Schulnoten: Schulische Leistungen und Ergebnisse sind ein Teil des Kompetenzprofils, nach denen in den Bewerbungsgesprächen auch ganz konkret gefragt wird und die dann auch ganz konkret kommentiert werden müssen. Darüber hinaus wird der Zugang zu vielen Hochschulen bzw. einzelnen Fächern über die Abitur-Durchschnittsnote geregelt. Es ist durchaus sinnvoll, als Coach die Aufmerksamkeit auf diesen Bereich zu lenken und eigene Überlegungen anzubieten. Vor allem auch in dem Sinn, wenn Plan A wegen der Schulergebnisse nicht klappt, was könnte Plan B sein?“

„Der Zeitpunkt des Coachings ist optimal: das erste Halbjahr ist vorbei, kurz vor oder besser kurz nach den Zeugnissen, es gibt noch drei Halbjahre bis zum Abi, um etwas zu tun und die Leistungen zu verbessern.“

„Ich finde es faszinierend, die Zukunftsträume und -pläne zu hören. Das ist ganz super, aber ich finde es auch sehr schwierig, diese Hoffnungen nicht zu zerstören und die Coachees trotzdem irgendwie zu ‚erden‘. Man bekommt auch Sorge vor bevorstehenden Enttäuschungen.“

7.4.4 Modul 4: „Wenn wir suchen, dann finden wir auch!“ – Recherche und Konkretisierung von Umsetzungsstrategien

Tabelle 12: Kurzdarstellung des Moduls 4

Inhalte	Präsentation der Recherche Umsetzung in die berufliche Planung, Auseinandersetzung mit möglichen Erscheinungsformen des Realen Reflexion der Viabilität
Ablauf	Schritt 1: Joining und Nachreflexion Schritt 2: Narration zur Metareflexion Schritt 3: Präsentation der Bearbeitung der To-Do-Liste zur Konkretisierung von Umsetzungsstrategien Schritt 4: Reflexion und Diskussion der Viabilität möglicher beruflicher Ideen Schritt 5: Vorbereitung der Hausaufgabe zu Modul Schritt 6: Abschlussrunde/ Rückmeldungen der Coachees und der TutorenCoaches
Methodisches	Narration/Metareflexion, Feedback

(1) Schritt 1: Joining und Nachreflexion

Wie in Modul 2 und 3 eingeführt, findet zu Beginn des Moduls 4 ein Joining, die Besprechung der Nachreflexion und eine Klärung offener Fragen oder eventueller Störungen statt. Der Coach stellt dann die Tagesordnung für das Treffen vor und äußert sich zu eventuellen Unklarheiten. Der Einstieg in die weitere Arbeit wird gemeinsam beschlossen. Im Mittelpunkt dieses Moduls 4 steht die Reflexion und Diskussion der Recherche zu den anvisierten Ausbildungsmöglichkeiten, mögliche Umsetzungsstrategien und insbesondere der Viabilität der weiteren beruflichen Planung.

(2) Schritt 2: Narration zur Metareflexion: Ressourcenorientierte ‚Geschichte aus der Metaperspektive‘

Beschreibung/Intention

Eine ausführliche Erörterung dieser Intervention findet sich Kapitel 6.4.3 und 6.4.4 dieser Arbeit.

Kommentar/Reflexion

Eine spezifische Besonderheit im Rahmen des Gruppensettings besteht darin, dass die Coachees diese Geschichte zu sich selbst, die ihre Stärken, Kompetenzen und positive Erfahrungen und Erlebnisse fokussiert, vor anderen präsentieren und öffentlich machen. Dadurch intensiviert sich die Wirkmächtigkeit dieser Intervention zur Aufmerk-

samkeitsfokussierung in Richtung der Wahrnehmung eigener Ressourcen. Im nachfolgenden Feedback durch die Gruppe, nutzen die anderen GruppenmitgliederInnen oft die Chance, diese positive Sichtweise zu bestätigen und zu verstärken.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Zu Beginn dieser Sequenz zeigt sich, dass es vielen Coachees schwerfällt, sich in einem ausschließlich positiven Licht zu präsentieren. Das Erleben in der Gruppe und das ‚Hören‘ anderer Geschichten wirkt sich quasi wie ein Training aus, sich selbst ressourcen- und lösungsorientiert zu beschreiben.

(3) Schritt 3: Präsentation der Bearbeitungen der To-Do-Liste zur Konkretisierung von Umsetzungsstrategien

Beschreibung/Intention

Der zentrale Fokus der Hausaufgabe war eine intensive Beschäftigung mit der Recherche zu Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten und zu den entsprechenden beruflichen Bereichen. Zur Unterstützung der Recherche haben die Coachees eine aktuelle Linkliste mit Hinweisen auf unterschiedliche Informationsquellen zu Studien- und Ausbildungsgängen, zu Berufsinhalten, Auslandsaufenthalten, Übergangsmöglichkeiten usw. und das Muster einer To-Do-Liste erhalten, anhand dessen sie ihre Recherche strukturieren können. Die Intention und Beschreibung der Arbeit mit einer To-Do-Liste zur Unterstützung der Konkretisierung von Umsetzungsstrategien wird in Kapitel 6.4.3 und 6.4.4 erläutert.

Die Präsentationen der Ergebnisse zu den Recherchen finden im Gruppencoaching in der Runde aller Coachees statt. Der Nutzen einer solchen Präsentation vor ‚Publikum‘ ist vielgestaltig. Zum einen sind die Coachees motiviert, vor den anderen eine gute umfassende Recherche zu präsentieren, zum anderen profitieren die anderen Coachees von den zur Verfügung gestellten Informationen und ein Austausch und zusätzliche Ergänzungen werden aktiviert. In den anschließenden Feedbackrunden äußern die anderen Coachees ihre Wahrnehmungen, welche der präsentierten Optionen sie als für besonders geeignet halten und warum und geben weitere Anregungen.

Kommentar/Reflexion

Im Verlauf des Moduls ist auch im Gruppencoaching in Bezug auf die Rollenverteilung eine Veränderung hinsichtlich der Interaktion innerhalb des Coachingprozesses festzustellen. Fungierte im ersten Teil des Coachings eher der Coach als Regisseur des Geschehens, übernehmen nun zunehmend die Coachees die Gestaltung des Arbeitstreffens. Aufgrund ihres erarbeiteten neuen konkreten Wissens zeigen sie sich im Rahmen ihrer Präsentationen in einem veränderten Selbstverständnis und empfinden sich zunehmend als ExpertInnenen für sich und ihre berufliche Orientierung und Entscheidung, die durchaus ihre Mitcoachees ‚professionell‘ beraten können. Der Aus-

tausch der Rechercheergebnisse, insbesondere fachspezifischer Informaton wird von den Coachees als großer Gewinn erlebt.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Nach dem Bericht von Sabine und Miriam über ihr Interesse, Erziehungswissenschaften oder etwas Ähnliches zu studieren, gründeten sie eine Arbeitsgruppe zu dieser Thematik, der sich später auch Alex anschloss. Alle drei bekundeten, dass sie sich sehr darauf freuen, die Recherche in Zukunft gemeinsam zu machen. Miriam ergänzte, dass sie ja vielleicht sogar zusammen studieren könnten, dann wäre man am Anfang nicht so allein.

(4) Schritt 4: Reflexion und Diskussion der Viabilität möglicher beruflicher Ideen

Beschreibung/Intention

Erläuterungen zur Reflexion der Viabilität findet sich in Kapitel 6.4.4 dieser Arbeit.

Kommentar/Reflexion

Wenn es bei der Reflexion der Viabilität um die Relation der im Coaching entwickelten Konstruktionen und der Passung mit den Lebenswelten der Coachees geht, ergibt sich manchmal eine Gratwanderung hinsichtlich der in der Visionsarbeit angeregten Fokussierung des Imaginären und damit verbundener Dekonstruktionen. Hier bietet es sich an, die Gruppe als Resonanzboden zu nutzen und die unterstützenden Rückmeldungen der anderen Coachees bei der Ausbalancierung eventuell konfligierender Ideen zu reflektieren.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Es gibt besonders schöne Momente im Rahmen der Gruppencoachings, wenn die Coachees sich gegenseitig unterstützen, mit solchen ‚nicht passenden‘ Relationen umzugehen – wenn also die eigenen Pläne und Wünsche mit den Lebenswelten konfligieren. So hat Deniz ihrer Mitcoachee Ayleen angeboten, dass sich ihre Familien doch mal zusammensetzen könnten, damit Deniz Eltern den Eltern von Ayleen die Vorteile eines Studiums nahebringen könnten.

(5) Schritt 5: Einführung in die Hausaufgaben zu Modul 5

Die Hausaufgaben zu Modul 5 sind bestimmt durch die Vorbereitung auf das Rollenspiel zur Bewerbung. Im einzelnen bestehen die Hausaufgaben aus folgenden Teilen: Nachreflexion, Überarbeitung der To-Do-Liste und Weiterentwicklung der Umsetzungsstrategie als unterstützende Maßnahme zur Vorbereitung des Rollenspiels zur Bewerbung

(6) Schritt 6: Blitzlichtrunde zum Abschluss

In der Blitzlichtrunde zum Abschluss wird die Unterschiedlichkeit der Befindlichkeiten der Coachees deutlich. Manchen geht es im Prozess sehr gut, sie profitieren von den einzelnen Schritten, andere haben zumindest den ‚großen‘ Lerngewinn, dass sie verstanden haben, dass sie etwas mehr für die Orientierung tun müssen.

Abbildung 16: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 4

Janine: „Ich fand das wieder sehr, sehr anstrengend, aber auch sehr gut.“

Ruth: „Klar, dass der Coachee weiß, er kann mit dem Coach sprechen, dass er nicht das Gefühl hat, da stehen grad meine Eltern, die gucken von oben auf mich herunter, sondern dass das auf der gleichen Augenhöhe stattfindet. Dass, ja dadurch auch irgendwie eine gewisse Sympathie da ist, die aber unterstreicht, dass der eine die Rolle des professionellen Wegbegleiters hat und der andere weiß, er ist Klient.“

Tom: „Ich habe jetzt nochmal mitgekriegt und jetzt wohl auch kapiert, dass ich mich jetzt ganz dringend um meine Berufswahl kümmern muss!“

Simon: „Irgendwie geht’s jetzt zur Sache, aber das ist ja eigentlich gut!“

Patrizia: „Ich fand das sehr irritierend, dass wir erst aufgefordert werden, unsere Träume zu verwirklichen und dann schauen sollen, ob das wirklich in unser Leben passt. Was nun?“

Jana: „Es ist total gut, mit den Arbeitsblättern zu arbeiten und Schritt für Schritt weiter zu kommen.“

Hamza: „Ich freu mich jetzt echt auf das Rollenspiel – mal sehen, wie ich das hinkriege und was die anderen sagen.“

Moritz: „Ja, Rollenspiel ist cool, das kann man echt gebrauchen!“

Abbildung 17: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 4

„Für die Schüler und Schülerinnen ist das wohl oft das erste Mal, dass sie sich den ganzen Tag mit sich selbst beschäftigen.“
„Ich glaub, die meisten Schüler und Schülerinnen haben erst jetzt gemerkt, was man alles recherchieren und wissen muss, um eine gute Entscheidung zu treffen!“
„Bei mir hat heute eine gemerkt, dass die Fristen für ihre Bewerbung schon alle abgelaufen sind! Das war sehr schlimm für sie, aber andererseits für alle eine sehr wichtige Erfahrung.“
„Ausgabe der Teilnahmebescheinigungen im Modul 5: Wie soll mit Fehlzeiten umgegangen werden? Welche Schüler und Schülerinnen erhalten die Teilnahmebescheinigungen/ Zertifikate nicht?“
„Soll in das Zertifikat eine Bewertung reinkommen?“

7.4.5 Modul 5: „Let’s present – The World is a Stage!“ – Präsentation der Interessen- und Kompetenzprofils als Rollenspiel zur Bewerbung und Abschluss des Coachings

Tabelle 13: Kurzdarstellung des Moduls 4

Anliegen/Inhalte	Präsentation einer aktuellen Konstruktion beruflichen Identität im Rahmen eines Rollenspiels zur Bewerbung;
Ablauf	Schritt 1: Joining und Nachreflexion Schritt 2: Aktualisierung Feedbackregeln Schritt 3: Rollenspiel zur Bewerbung und Brainstorming zur weiteren Gestaltung des Orientierungs- und Entscheidungsprozesses Schritt 4: Skalierungsskulptur zum Abschluss des Prozesses Schritt 5: Abschlussrunde Schritt 6: Übergabe des Zertifikats
Methodisches	Rollenspiel, Brainstorming, Skalierungsskulptur, Abschlussrunde

(1) Schritt 1: Joining und Nachreflexion

Wie in den vergangenen Modulen eingeführt, findet auch zu Beginn des Abschlussmoduls ein Joining, die Besprechung der Nachreflexion und eine Klärung offener Fragen oder eventueller Störungen statt. Der Coach stellt dann die Tagesordnung für das

Treffen vor und äußert sich zu eventuellen Unklarheiten. Der Einstieg in die weitere Arbeit wird gemeinsam beschlossen.

(2) Schritt 2: Aktualisierung Feedback

Die Überlegungen zum Thema ‚Feedback geben-Feedback nehmen‘ aus Modul 3 werden rekapituliert, da der achtsame, lösungs- und ressourcenorientierte Umgang mit Feedback im Rahmen der bevorstehenden Rollenspiele von großer Relevanz ist.

(3) Schritt 3: Rollenspiel mit Feedback und Brainstorming zur weiteren Gestaltung des Orientierungs- und Entscheidungsprozesses

Die Methode des Rollenspiels, deren Intention, Beschreibung und theoretischer Hintergrund wird in Kapitel 6.4.5 dieser Arbeit erläutert.

Beschreibung/Intention im gruppenspezifischen Kontext:

Das Rollenspiel zur Bewerbung bietet zum einen die Gelegenheit, der Coachinggruppe die individuellen Ergebnisse des Coachingprozesses vorzustellen und so für sich einen guten Abschluss des Prozesses zu gestalten, zum anderen, sich in der Rolle eines/r BewerberIn in einem Bewerbungsgespräch³³⁶ mit einem fiktiven "omnipotenten Arbeits-, Studien- und Ausbildungsplatzvergeber" (der TutorenCoach) vor Publikum zu erfahren und einzuüben. Das Rollenspiel ist eine Gelegenheit für die Coachees, zu lernen und zu ‚üben‘, die aktuelle Konstruktion eines (berufsbezogenen) Interessen- und Kompetenzprofils vorzustellen und zu erläutern, welche beruflichen Orientierungen sich aus dem Abgleich ihres Profils mit den recherchierten beruflichen Möglichkeiten ergeben und die ArbeitgeberInnen von der Passung und ihrer individuellen Eignung zu überzeugen. Im Gruppencoaching findet ein solches Rollenspiel nicht in einem dialogischen Setting, sondern in der erweiterten Runde der ganzen Gruppe statt. Die SchülerInnen entscheiden selbst, ob und wann sie in die Rolle eines Bewerbers gehen oder ob sie ausschließlich die Position des Beobachters und Feedbackgebers nutzen wollen. Nach einer 20minütigen gemeinsamen Vorbereitungszeit findet das Rollenspiel (ca. 15 Minuten) und ein anschließendes Feedback statt. Nach der Beendigung der Rollenspiele findet ein Brainstorming zur weiteren beruflichen Laufbahngestaltung statt. Die Coachees werden eingeladen, ihre konkreten weiteren Schritte zu notieren, sich darüber auszutauschen und die Ergebnisse an prominenter Stelle zu positionieren.

Die TeilnehmerInnen erhalten eine Linkliste zur Unterstützung bei der Suche nach Praktikumsplätzen und ein Arbeitsblatt zum Thema ‚Ziele finden‘, verbunden mit der Anregung, sich auch weiterhin in regelmäßigen Abständen unter Nutzung des während des Coachingprozesses erstellten Portfolios mit ihren ganz persönlichen Zielen sowohl in beruflicher wie auch in privater Hinsicht auseinanderzusetzen. An dieser Stelle wird noch einmal der Prozess der beruflichen Orientierung und Entscheidung

³³⁶ Die TutorenCoaches erhalten eine Arbeitsunterlage mit einer Auflistung typischer Fragen für ein Bewerbungsgespräch, Vgl. Arbeitsunterlagen für die TutorencCoaches.

oder anders ausgedrückt der beruflichen Laufbahngestaltung als lebenslanger Prozess fokussiert.

Den Abschluss bildet ein ‚Feedback‘ zweiter Ordnung, in dem der ‚Bewerber‘ zurückmeldet, wie es ihm in dem Prozess ergangen ist, wie er das Feedback der Gruppe erlebt hat und welche neuen Gedanken ihn beschäftigen

Kommentar/Reflexion

Im Rahmen eines Gruppencoachings im schulischen Kontext ist hier erneut der Vorteil der Gruppenarbeit hervorzuheben. Der Coachee kann nicht nur das Feedback eines einzelnen Coachs nutzen, sondern die Vielfalt der Rückmeldungen seiner GruppenmitgliederInnen mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Sichtweisen. Ein weiterer Nutzen für die ‚BewerberInnen‘ ist es, sich in dieser Rolle ‚experience‘ anzueignen: Sie erfahren, wie es sich anfühlt, vor einer Gruppe zu stehen und über sich, seine Stärken, Schwächen und Ziele, aber auch über die eigene Motivation, die eigenen Erfahrungen und Werte zu sprechen. Sie erhalten eine vielfältige Rückmeldung, wie sie von anderen wahrgenommen werden – zu den geschilderten Inhalten, aber auch zu ihrer Körpersprache, Mimik, Gestik und Rhetorik.

Das Rollenspiel bietet nützliche Erfahrungen nicht nur in der Rolle als Akteurin, sondern auch in den Rollen als BeobachterIn und TeilnehmerIn. Als BeobachterInnen erhalten die Coachees wichtige Informationen zum Ablauf einer Bewerbungssituation. Sie machen sich ein Bild, welche Art von Kommunikation und Interaktion sie für sich als sinnvoll erachten und anstreben möchten und inwieweit sich welche Form von Interaktion und Kommunikation auf den Verlauf einer Bewerbungssituation auswirken kann. Eine ‚Teilnahme‘ an den Erfahrungen, Veränderungen und Lösungen Anderer fördert Mut und Zuversicht in die eigene Entwicklung. Die Coachees machen sowohl in den Rollen als AkteurIn und als TeilnehmerIn als auch in der Rolle eines Beobachters Erfahrungen, die zwar im geschützten Raum der Schule stattfinden, aber durch das Setting eine durchaus realistische Vorbereitung auf derartige Situationen ‚draußen‘ in der Arbeitswelt bieten.³³⁷

Zu Beginn dieser Sequenz bedarf es manchmal einer wiederholten ermunternden Einladung durch die TutorenCoaches; erfahrungsgemäß entwickeln im Verlauf der Rollenspiele aber immer mehr GruppenmitgliederInnen den ‚Mut‘ für die Rolle des Bewerbers.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Vanessa ist zu Beginn des Rollenspiels sehr unsicher und akustisch kaum zu verstehen. Marina meldet sich nach einigen Minuten, bittet um eine Unterbrechung für eine kurze Feedbackrunde. Die GruppenmitgliederInnen wissen aufgrund der vorherigen Module, über welche Stärken und Kompetenzen Vanessa verfügt und ermuntern sie

³³⁷ Im Rahmen der vorbereitenden Hausaufgabe wurden die SchülerInnen aufgefordert, sich für das Rollenspiel auch entsprechend zu kleiden... und fast alle erschienen in einem Bewerbungs-Outfit.

mit sehr wertschätzenden und liebevollen Worten, mit mehr Selbstbewusstsein, also mit geradem Rücken, einem Lächeln und mit lauter Stimme diese Stärken und Kompetenzen mit Beispielen zu beschreiben. Nach dieser Unterbrechung verändert sich das Auftreten von Vanessa sichtbar und zum Abschluss des Rollenspiels bedankt sie sich bei den anderen GruppenteilnehmerInnen mit sehr bewegten Worten.

(4) Schritt 4: Skalierungsskulptur zum Abschluss des Prozesses

Die Methode der Skalierungsskulptur, deren Intention, Beschreibung und theoretischer Hintergrund wird in Kapitel 7.4.1 dieser Arbeit erläutert.

Beschreibung/Intention

Im Sinne einer den Prozess abschließenden Dramaturgie wird im letzten Modul die Methode der Skalierungsskulptur zum Thema ‚Stand der beruflichen Orientierung und Entscheidung‘ aus dem ersten Modul wieder aufgegriffen. Die SchülerInnen werden aufgefordert, sich auf einer Skala von 0–10 zu der Frage zu positionieren, wo sie jetzt, zum Ende des Coachingprozesses hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung stehen und sich dazu mit ihren ‚Nachbarn‘ auszutauschen. Um den Austausch der Gesamtgruppe zugänglich zu machen, findet abschließend ein kurzes ‚öffentliches‘ Interview der Coachees zu möglichen Veränderungen und Entwicklungen hinsichtlich ihrer Positionierung auf der Skalierung statt.

Kommentar/Reflexion

Die Wiederholung der Skalierungsskulptur zum Ende des Prozesses bietet Gelegenheit, mögliche Veränderungen zu verdeutlichen und für die Coachees erfahrbar zu machen. Die Selbstwahrnehmung der Coachees wird durch die TutorenCoaches ergänzt und kommentiert, die die Positionierungen der Coachees bei der ersten Durchführung in Modul 1 notiert hatten.

Momentaufnahme aus der praktischen Coachingarbeit

Sabrina ordnet sich an derselben Stelle ein wie zu Beginn des Prozesses. Im nachfolgenden Interview äußert sie, angesichts der teilweise deutlich verbesserten Positionierungen der anderen GruppenmitgliederInnen großen Ärger über sich, dass sie nicht gut genug mitgemacht und die Hausaufgaben vernachlässigt hat. Simon und Ruth, die hinsichtlich ihrer Orientierung und Entscheidung deutlich weitergekommen sind, bieten ihr an, ein paar der Übungen und Methoden mit ihr nachzuholen.

(5) Schritt 5: Abschlussrunde und Ausgabe der Teilnahmebescheinigungen

Beschreibung/Intention

Wie schon in Kapitel 6.5 hinsichtlich der Einzelcoachings ausgeführt, ist eine „gefühlsstabilisierende soziale Architektur“ für Abschlussrunden unerlässlich (vgl. Geißler 2005). Relevanter Bestandteil dieser Verabschiedung ist, dass der Coach – im Sin-

ne guter systemischer Tradition – die Ressourcen der Coachees herausstellt, den Input und die Arbeit, die Anstrengungen und den Mut der Coachees wertschätzt, ihnen den erfolgreichen Verlauf des Prozesses zuschreibt. Eine besondere Würdigung verdient an dieser Stelle das Engagement als Beobachter, TeilnehmerIn und AkteurIn im Gruppenprozess. Es gilt, sich für das gegenseitig erbrachte Vertrauen, den Respekt, die gute Zusammenarbeit und insbesondere die gegenseitige Unterstützung zu bedanken. Es ist selbstverständlich, dass eine solche wertschätzende Rückmeldung individualisiert ist und noch einmal, für jeden einzelnen Teilnehmer und jede einzelne Teilnehmerin die positiven Entwicklungen und Ergebnisse fokussiert.

Zur Abrundung des Abschlusses werden die eingangs von den Coachees formulierten Erwartungen an den Prozess präsentiert, gesichtet und reflektiert und die Coachees geben ein persönliches Resümee zu dem Coachingprozess: Was war gut und neu im Prozess? Rückmeldung in Bezug auf das eigene Engagement und die eigene Entwicklung im Prozess, Rückmeldung in Bezug auf die Gruppe und auf die Arbeit des TutorenCoaches.

Im Sinne der Bemühungen um eine affektive Rahmung und zur Markierung eines ‚guten Abschlusses‘ erhalten die Coachees ein von der Schule ausgestelltes mit ihrem Namen versehenes Zertifikat über ihre Teilnahme an dem Coachingprozess zur beruflichen Orientierung, in dem auch die Hauptbestandteile des Coachings und der erbrachte Zeitaufwand vermerkt sind.

Kommentar/Reflexion

Die Beschreibung und Intention der Abschlussrunde des Coachingprozesses wurde schon in Kapitel 6.4.5 kommentiert und reflektiert. Die Coachees werden im Bewusstsein ihrer Ressourcen entlassen und mit der Zuversicht, diese Ressourcen in Zukunft besser nutzen zu können. Im Rahmen der Abschlussrunde kommt es manchmal zu etwas gegenläufigen Tendenzen der Abschlusskommentare der Coachees. So sind auch regelmäßig kritische Äußerungen von TeilnehmerInnen zu hören, die mit dem Prozess an sich oder mit einzelnen Methoden nicht gut zu Recht gekommen sind. Es gilt hier, diese Kommentare aufzugreifen, sie zu respektieren und gemeinsam in der Gruppe einen lösungs- und ressourcenorientierten Umgang, eventuell im Sinne eines Reframings, zu suchen und zu erproben. Auch davon können die Coachees profitieren.

Ein großer Profit für alle entsteht aber durchaus auch aus der in den meisten Fällen vorherrschenden Wertschätzung der gemeinsamen Arbeit, des erbrachten Respekts, der vielen nützlichen Inputs von den Mitcoachees und dem Finden vieler konkreter Lösungen.

Abbildung 18: Kommentare der SchülerInnen zu Modul 5

Sabrina: „Ich hatte ein bisschen Angst, vor der Gruppe meine Bewerbung zu machen und es war zuerst ein blödes Gefühl, aber als die anderen das auch gemacht haben, war es dann einfacher und dann war es sogar gut und keiner hat gelacht.“

Saskia: „Ich habe gemerkt, dass ich wohl gerne in einem Büro arbeiten möchte und dass das vielleicht auch ganz gut zu mir passt.“

Tom: „Ich fand es superspannend, was die anderen mir alles zurückgemeldet haben. Manches fand ich erstmal abwegig, da muss ich drüber nachdenken, manches fand ich supertreffend.“

Friederike: „Die Gruppe und die Tutorin waren wirklich supernett zu mir und haben mir viel Mut gemacht und Kraft gegeben.“

Ismene: „Ich fand die Rückmeldungen wichtig, die wir gegeben und bekommen haben, der Einblick in berufliche Möglichkeiten und dass wir immer einen Plan B haben sollten! Durch die Rückmeldungen kann man sich selbst weiterentwickeln und durch einen Plan B ist man besser auf die Zukunft vorbereitet!“

Moritz: „Das war echt cool. Ich habe gelernt, wie ich meine Stärken präsentieren und Schwächen irgendwie verpacken kann. Die Kritik war okay und die Verbesserungsvorschläge super.“

Philipp: „Das Feedback war gut, weil man nur so lernen kann, woran man arbeiten muss. Ich habe gelernt, dass man sich anstrengen muss und an sich arbeiten muss, weil, sonst klappt das nicht mit dem Ziel auf dem Bild.“

Mike: „Und ich habe gelernt, was ich in Präsentationen besser machen kann, was wie rüberkommt.“

Deniz: „Ich denke, es ist wichtig zu hören, wie man auf andere wirkt und was man vielleicht anders machen will.“

Abbildung 19: Kommentare der TutorenCoaches zu Modul 5

„Die Zeitplanung innerhalb des Prozesses sollte überdacht werden, ein Bewerbungsrollenspiel dauert lange.“

„Es können sowieso nicht alle drankommen, es sind ja erfahrungsgemäß auch nicht alle entsprechend vorbereitet. Es ist besser, zwei intensiv zu machen als acht Bewerbungsrollenspiele oberflächlich am Fließband. Auch die, die nicht selber drankommen, profitieren in ihren Rollen als Beobachter, Feedbackgeber oder einfach durch ihre Teilnahme.“

„Bei mir gab es diesmal nur zwei Rollenspiele zur Bewerbung, einmal gut vorbereitet, einmal improvisiert. Von beiden Gesprächen haben die Protagonisten, aber auch die gesamte Gruppe offensichtlich sehr profitiert. Das ist gut gelaufen und hat Spaß ge-

macht. Ich glaube auch, dass die, die sich diesmal zurückgehalten haben, in einer nächsten ähnlichen Situation vorpreschen werden, um auch selbst dran zu kommen, weil sie einfach gemerkt haben, dass sie einen Nutzen davon haben können.“

„Ich finde das Coaching gut und wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen sich mit dem Thema auseinandersetzen, die einen mehr, die anderen weniger - aber die zentrale Bedeutung des Themas wird deutlich. Die einen reagieren schneller, bei anderen kommt das vielleicht erst zeitverzögert, aber die Fragen werden deutlich.“

„Ja, es ist ein Angebot, und was die Schüler und Schülerinnen damit machen, können wir letztlich nicht beeinflussen; aber das ist ja unser Schulalltag, das ist in allen anderen Bereichen auch so. Ob die Schüler und Schülerinnen die Angebote aufgreifen, sich damit beschäftigen, arbeiten und einen Nutzen für sich daraus ziehen, liegt nur begrenzt innerhalb unserer Einflussmöglichkeiten.“

„Ja. Ich würde es gern immer wieder machen. Ich glaube wirklich, dass sich bei den meisten Schülern und Schülerinnen etwas verändert und dass viele durch das Angebot weiterkommen, bei allen klappt das nie.“

„Ich denke jedes Mal darüber nach, ob sich dieser ganze Aufwand lohnt, die Energie, die ausgefallenen Stunden. Ich zweifle oft während des Prozesses, wenn es um diesen vielen Papierkram geht, aber dann gegen Ende, denke ich doch jedes Mal, ja, für einen sehr großen Teil der Schüler und SchülerInnen hat es sich gelohnt, für die Einen mehr, für die Anderen weniger, aber es hat sich gelohnt, besonders im Hinblick auf ihre Zukunft. In der Summe der Schüler und Schülerinnen lohnt es sich auf jeden Fall.“

„Die Tutoren haben keine inhaltliche Ergebnisverantwortung: Die Tutoren setzen den Rahmen und stellen den Ort zur Verfügung, die Entscheidungen treffen die Coaches.“

„Ich muss als Coach ein Grundverständnis/ Sensibilität für Lebenskrisen haben.“

„Ich kann niemand bewegen, besonders keine Schüler von 15-18, sich mit Dingen zu beschäftigen, die er nicht will; aber ich kann in der Schule Rahmenbedingungen schaffen. Der Schüler kann sich dann entscheiden, mit zu machen oder auch nicht.“

„Ich muss bereit sein, immer auf die Metaebene zu gehen, das wird mir auch in meiner Rolle als Lehrer helfen.“

„Wir müssen den Coaches sagen, dass auch wir das Thema wichtig finden und Extraarbeit machen.“

„Es hat mir jetzt zum dritten Mal Spaß gemacht, ich würde es gern im nächsten Jahr wieder machen.“

„Es war eine gute Arbeitsatmosphäre in diesen kleinen Gruppen.“

„Es war super und absolut notwendig, dass wir zwei ‚Springer‘ hatten, sonst wäre wahrscheinlich der ganze Prozess schief gelaufen.“

„Die Morgenrunden waren sehr hilfreich.“

„Es ist sehr schön, mal ein ‚anderer‘ Lehrer zu sein!“

Teil III: Empirische Studie

8 Hypothesen und Forschungsfragen

Gemäß den in der vorliegenden Arbeit angestellten Überlegungen wird ein systemisch-konstruktivistisch orientiertes Coaching zur beruflichen Erstorientierung bestimmt durch die Ausgangsfragen:

„Welches Bild konstruiert der/die Orientierungssuchende von sich?“ oder „Wie sehen die Konstruktionen zu den eigenen Interessen, Stärken und Schwächen, zu den Wünschen, Werten und dem Begehren aus?“ und „Welche beruflichen Möglichkeiten könnte der/die Coachee als zu ihm/ihr passend konstruieren?“

Die Desiderate des Coachings sind die Stärkung der (Selbst)Reflexionskompetenz, Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der SchülerInnen. In der gemeinsamen Arbeit wird eine wertschätzende Beziehungsqualität, gegenseitige Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, eine Berücksichtigung der Beobachter- und Kontextabhängigkeit von Konstruktionen sowie der selbstreferentiellen Organisation von Systemen, eine Ressourcen- und Lösungsorientierung und der Respekt für Diversität angestrebt. Das vorliegende Modell berücksichtigt die Ergebnisse der anfangs vorgestellten Studien und einer erkundenden Voruntersuchung der Verfasserin zu den von SchülerInnen formulierten Wünschen und Bedürfnissen hinsichtlich einer Unterstützung zur beruflichen Orientierung. Das Modell wurde auf der theoretischen und konzeptionellen Basis der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik mit Beteiligung von SchülerInnen in einem kokreativen und koevolutiven Prozess entwickelt und soll im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts empirisch evaluiert werden. Es gilt im Einzelnen zu überprüfen, inwieweit die Umsetzung in Bezug auf die Rahmenbedingungen, die Inhalte und die Methodik in der Wahrnehmung der SchülerInnen im Einzel- wie auch im Gruppencoaching im schulischen Kontext diesen Anforderungen entspricht und eine berufliche Orientierung und Entscheidung fördert.

In Anlehnung an die oben genannten Ausgangsfragen gilt es folgende Forschungsfragen zu klären:

- I) Bieten die strukturellen Rahmenbedingungen des Coachings und die Fokussierung einer wertschätzenden Beziehungsqualität aus der Sicht der teilnehmenden SchülerInnen/Coachees eine für sie anschlussfähige und nützliche Grundlage für ihren Prozess der beruflichen Orientierung?
- II) Unterstützt die an der systemisch-konstruktivistischen Didaktik orientierte Methodik des Coachingmodells die SchülerInnen/Coachees dabei, ihre individuellen beruflichen Interessen, Stärken, Werte, ihr Begehren und ihre Entwicklungsmöglichkeiten selbsttätig zu entdecken und zu reflektieren? Gelingt es, dass sie darauf aufbauend, eigeninitiativ und eigenverantwortlich Ideen zu ihrer eigenen beruflichen Identität konstruieren und sich mit entsprechenden Möglichkeiten der bevorstehenden Ausbildung, Studium und mit optionalen Berufsbereichen auseinandersetzen, weiterführende Informa-

tionen erarbeiten und mögliche Passungen zu der von ihnen konstruierten eigenen beruflichen Identität reflektieren?

- III) Bewerten die SchülerInnen das Coaching als eine für sie nützliche und viable Unterstützung bei der Konstruktion beruflicher Orientierung und Entscheidung?

Aufbauend auf diesen Forschungsfragen werden die folgenden probabilistischen Arbeitshypothesen formuliert, die im Rahmen der empirischen Untersuchungen überprüft werden sollen. Die Arbeitshypothesen sind als Vorannahmen zu verstehen, die zum einen auf der systemisch-konstruktivistischen Literatur und zum anderen auf einer erkundenden Vorstudie sowie auf den praktischen Erfahrungen der Verfasserin in der Coachingarbeit basieren. Werden die Arbeitshypothesen durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung bestätigt, so unterstützt dies die Tragfähigkeit und Viabilität des Modells. In jedem Fall können von den hypothesengeleiteten Forschungsergebnissen Anregungen für die weitere Konzeptentwicklung und Forschung erwartet werden.

Es ist in der Konzeptionierung des Forschungsprojekts begründet, dass die Hypothesen teilweise nicht trennscharf sind und dass eine partielle Interdependenz gegeben ist. So stehen auch die Bewertungen der Hypothesen in einem Zusammenhang.

8.1 Rahmenbedingungen des Coachings

Ein grundlegendes Postulat der systemisch-konstruktivistischen Didaktik besagt, dass es die Aufgabe der Lehrenden (Coaches) ist, einen für das gemeinsame Arbeiten und Lernen passenden Raum zu schaffen. Der Ausdruck ‚passender Raum‘ ist hier im erweiterten Sinn zu verstehen. Es geht nicht nur um die geschützte Räumlichkeit, sondern um eine angemessene Struktur und Gestalt des Prozesses als Ganzes und um die Arbeitsatmosphäre und die Qualität des Miteinanders. Die Hypothesen 1 und 2 beziehen sich auf die *Forschungsfrage I*.

- H 1: Die Coachees beurteilen die Struktur als passende Rahmung für einen Prozess zur beruflichen Orientierung.

Die Struktur, also die zeitliche Planung, die Anzahl der Module und die damit verbundene Abwechslung von Arbeits- und Reflexionsphasen sowie die Gewichtung der Inhalte und Themen ist entscheidend für die Qualität und den Erfolg des gemeinsamen Arbeitens. Die zeitliche Planung wurde im Verlauf des Forschungsprojekts entsprechend der Änderungsvorschläge der beteiligten SchülerInnen modifiziert; die Inhalte und Themen des Coachings orientieren sich an den erhobenen Wünschen und Bedürfnissen von SchülerInnen in der Schulabschlusssituation. Es ist zu klären, inwieweit die Struktur aus der Sicht der teilnehmenden SchülerInnen sinnvoll und zielführend für die Arbeit zur beruflichen Orientierung ist oder ob weitere Veränderungswünsche genannt werden.

Die Meinung zur Struktur des Coachings wurde in den Befragungen mit folgenden Aussagen erhoben: „Mir war die Struktur des Coachings unklar bzw. klar“, „Die zeitliche Struktur des Coachings, d.h. fünf Module im Abstand von ca. 3-4 Wochen, war angemessen“, „Die inhaltliche Struktur, also die Vorgehensweise innerhalb des Prozesses, fand ich sinnvoll.“, „Das Coaching besteht zurzeit aus [...]; Haben Sie zu einer solchen Zeitplanung Änderungswünsche?“, „Das Seminar ist so aufgebaut, dass [...]; Haben Sie Änderungswünsche zu dieser Vorgehensweise?“ und „Die Themen waren wichtig und bedeutend bzw. unwichtig und unbedeutend“.

Zur Identifizierung der Aussagen aus den Leitfadeninterviews und den Nachreflexionen wurden folgende Codes verwendet: Struktur, Inhalte, Anzahl Module, Selbstbeteiligung, Transparenz, Themen, Hausaufgaben, Störung des Prozesses, Ablauf, Dauer, Zeit, Zeitplanung, Zeitdruck, Zeitabstände, Umfang, Konzept, „Sonstiges zu Struktur und Inhalten“.

H 2: Die im Coachingmodell angelegte wertschätzende Beziehungsqualität beurteilen die Coachees als notwendige Voraussetzung, die ihnen hilft, sich offen auf den Prozess der beruflichen Orientierung einzulassen.

Einer der Hauptaspekte der systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist die Gestaltung einer vertrauens- und respektvollen wertschätzenden Beziehungsqualität für das Verhältnis Lehrende (Coaches) und Lernende (Coachees). Eine vertrauensvolle, angstfreie und wertschätzende Arbeitsatmosphäre ermöglicht es den Coachees, sich zu öffnen, ihre Gedanken und Gefühle zu äußern, sich auf eventuell verunsichernde Fragestellungen einzulassen und nach individuell passenden Lösungen zu suchen. Ziel des vorliegenden Modells ist es, anhand der angebotenen Methodik und Arbeitsempfehlungen die beteiligten Coaches und Coachees zu einem wertschätzenden, ressourcenorientierten sowie vertrauens- und respektvollen Miteinander einzuladen und anzuregen. Um ein Gelingen dieser Zielsetzung zu überprüfen, wird anhand der Indikatoren Spaß und Freude (1), Angst bzw. Angstfreiheit (2), Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Respekt (3) überprüft, ob diese Intention in der Wahrnehmung der Coachees gelungen ist, inwieweit sie ein solches Miteinander für sinnvoll erachten und inwieweit sie bei sich konkrete Konsequenzen beobachten.

In den Befragungen wurde die Beziehungsqualität mit folgenden Aussagen erhoben: „Coaching hat Spaß gemacht“, „Ich freute mich auf die Termine“, „Coaching hat mir Angst gemacht“, „Meine Gedanken wurden aufgegriffen“, „Mir wurde aufmerksam zugehört“ und „Ich wurde ernst genommen“.

Die Aussagen aus dem qualitativen Teil wurden wie folgt verkodet: Beziehung, Atmosphäre, Vertrauen, Respekt, Wertschätzung, Motivation, Freude, Spaß, Wohlfühl, Sicherheit, Offenheit, Ehrlichkeit, Verständnis, Akzeptanz, Aufmerksamkeit, Beachtung, Ernsthaftigkeit, Rücksicht, Regeleinhaltung, Gruppengefühl, Druck- und Angstthematisierung, Druck- und Angstabbau, Hilfestellung, Zusammenarbeit, Glaubwürdigkeit, „Sonstiges zu Beziehung und Atmosphäre“.

8.2 Methoden des Coachings

Ziel des Coachings ist es, dass die Coachees hinsichtlich ihrer beruflichen Identität mehr Klarheit gewinnen und dass sie ein ‚Bild von sich, ihren beruflichen Wünschen und möglichen Eignungen‘ re/de/konstruieren. Im Sinne der *Forschungsfrage II* ist zu klären, inwieweit die Coachees anhand der eingesetzten Methoden zunächst die eigenen Interessen, Stärken, Werte, Begehren und Ziele reflektieren, kritisch hinterfragen und dann (re)konstruierte Ideen in Handlungen umsetzen und Erfahrungen sammeln, um auf dieser Grundlage ihre individuellen Konstruktionen zu überprüfen, zu festigen und weitere Schritte zu konkretisieren.

H 3: Die Methoden „Reflexion der Ergebnisse standardisierter Berufseignungstests“, „systemisches 360° Feedback“, „Appreciative Inquiry“ und „Visionsarbeit“ regen die Coachees an, sich mit den eigenen Interessen, Stärken, Werten, Begehren und Zielen auseinander zu setzen.

Eine der zentralen Zielsetzungen des zu evaluierenden Coachingmodells ist es, dass die SchülerInnen sich als Vorbereitung späterer beruflicher Entscheidungen zunächst aktiv und selbsterfahrungszentriert mit den eigenen Interessen, Stärken und Schwächen – selbst und fremdeingeschätzt – und mit ihren persönlichen Werten, Begehren und Zielen auseinandersetzen, um so ihre individuelle berufliche Identität zu konstruieren. Diese Auseinandersetzung wird angeregt durch eine Vielfalt handlungsorientierter methodischer Zugänge, deren Ergebnisse nicht als ‚Wahrheiten‘, sondern als unterschiedliche Sichtweisen hinsichtlich der Interessen, Stärken, Schwächen und Werte der Coachees bewertet werden. Die Ergebnisse können auch gesehen werden als einzelne Puzzlesteine, aus denen die Coachees ihre berufliche Identität zusammensetzen. Dabei wird die Auswertung „standardisierter Berufseignungstests“ um Methoden wie das „systemische 360° Feedback“, das „Appreciative Inquiry“ und die „Visionsarbeit“ ergänzt, wodurch insbesondere Selbstreflexionsprozesse angeregt werden sollen. Durch die konstruktive Bearbeitung und kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der „standardisierten Berufseignungstests“ und auch des „systemisches 360° Feedbacks“ wird eine Vielfalt von Anregungen bezüglich der Sichtweisen zu individuellen Stärken und Kompetenzen erhoben, die innerhalb der Reflexionen zum Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung und im Rahmen des „Appreciative Inquiries“ anhand mehrerer Fragestellungen vertieft werden. Die „Visionsarbeit“ ermöglicht den SchülerInnen eine Exploration eigener Zukunftsträume sowie eine Klärung und Reflexion der eigenen Werte und Ziele und lädt sie ein, den eigenen Sehnsüchten nachzuspüren. Eine solche Einbeziehung des Imaginären schafft die Voraussetzung für eine Vervollständigung der Konstruktion beruflicher Identität und beruflicher Orientierung. Die Konstruktion möglicher Ziele für die Zukunft schafft Motivation, im Hier und Jetzt, also in der Phase der beruflichen Orientierung, selbst die ersten Schritte zur Ermöglichung dieser Zukunftsvision einzuleiten. Die Beobachtungsmuster der Re/De/Konstruktion

sowie die Einnahme unterschiedlicher Rollen als BeobachterIn, TeilnehmerIn und AkteurIn während des Prozesses, beispielsweise während des „Appreciative Inquiry“ beim Gruppencoaching und beim Einsatz der Methode des zirkulären Fragens realisieren den Nutzen einer Beobachervielfalt für den Konstruktionsprozess und eröffnen neue Perspektiven und Handlungsräume. Durch die Einnahme unterschiedlicher Beobachterpositionen verändert sich der Blickwinkel auf die eigenen Konstruktionen; neue Bewertungen, Orientierungen und Handlungsoptionen eröffnen sich. Hier interessiert, wie die Coachees die angebotenen Methoden beurteilen und inwieweit sie sich unterstützt fühlen, ihre Interessen und Stärken sowie ihre eigenen Werte, Träume und Begehren zu entdecken und auf dieser Basis ihre berufliche Identität zu konstruieren.

Die Einschätzung der eingesetzten Methoden wurde in den Befragungen wie folgt erhoben: „Der Berufseigungstest (geva) war sinnvoll für mich“, „Der Interessen-Struktur-Test war sinnvoll für mich“, „Der Test der Uni-Bochum ‚Mein Berufsweg‘ war sinnvoll für mich“, „Der Test der Uni-Bochum ‚Mein Studiengang‘ war sinnvoll für mich“, „Die Eignungstests waren erst durch den Gesamtcoachingprozess wertvoll“, „Die Arbeit mit dem systemischen 360° Feedback war sinnvoll für mich“, „Das wertschätzende Interview in Modul 2 war sinnvoll für mich“, „Die Zukunftsgeschichten waren sinnvoll für mich“ und „Das Zukunftsbild war sinnvoll für mich“.

Für die Inhaltsanalyse wurden folgende Kodes verwendet: Test(s), Eignungstest(s), 360° Feedback, Stärken, Schwächen, Fragebogen, Interview, wertschätzendes Interview, Interessen, Neigungen, Wünsche, Träume, Sehnsüchte, Vorstellungen, Bedürfnisse, Begehren, Ziele, Werte, Gedanken, Rumspinnen, Ideen, Selbstreflexion, Selbstbild und Selbstwahrnehmung, eigene Persönlichkeit, Einschätzungsbögen, Fremdwahrnehmung, Zukunftsgeschichten, Zukunftsbild, Zukunftsvision, Zukunftsarbeit, Zukunftsperspektive sowie ‚Sonstiges zu Struktur und Inhalten‘.

H 4: Die Methode „Arbeit mit der To-Do-Liste“ motiviert die Coachees, eigeninitiativ Umsetzungsstrategien zur Recherche beruflicher Möglichkeiten zu entwickeln und Informationen zur Ausbildung und/oder zum Studium einzuholen.

Anliegen einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik ist ein selbsttätiges, eigeninitiatives und selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten der Lernenden (Coachees). Nachdem die Coachees durch die Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, Stärken, Schwächen und mit ihren persönlichen Werten ihre individuellen Interessen- und Kompetenzprofile konstruiert haben, eröffnet sich auf der Grundlage der „To-Do-Liste“ eine individualisierte Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts. Die von den Coachees selbst erarbeitete „To-Do-Liste“ ist als Leitfaden zu verstehen, anhand dessen sie eigenverantwortlich konkrete Inhalte, Rahmenbedingungen und Zugangsvoraussetzungen für anvisierte berufliche Ausbildungen und Tätigkeiten recherchieren und überprüfen. Durch die Erstellung, Bearbeitung, Präsentation und Umsetzung einer detaillierten „To-Do-Liste“ wird somit

die selbstständige Informationsbeschaffung, insbesondere die Recherche zu den Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten, den konkreten Zulassungsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen sowie zu möglichen Berufsinhalten initiiert. Im Sinne eines ‚learning by doing‘ wird angeregt, die erarbeiteten beruflichen Möglichkeiten in praxiserkundenden Schritten konkret zu erproben, sei es in Form von Schnuppertagen, Gesprächen mit berufskundigen und -erfahrenen Personen, Durchführung von Praktika, Bewerbungsgesprächen oder Besuchen von Veranstaltungen an den interessierenden Ausbildungsstätten oder Hochschulen; ‚Experience‘ wird gefordert und gefördert. So können die SchülerInnen erkunden, inwieweit die entwickelten beruflichen Ideen für sie viabel sind, also sowohl persönlich, als auch sozial, kulturell und kommunikativ passend. Die empirische Untersuchung klärt, inwieweit es bei den befragten Coachees mittels der Methode der „To-Do-Liste“ zu einer konkreten und praxisorientierten Auseinandersetzung und Recherche zu den Rahmenbedingungen der anvisierten beruflichen Ausbildungs- und Arbeitsbereiche kommt und ob sich im Rahmen dieser Erfahrungen individuelle Entscheidungskriterien entwickeln.

Die Umsetzungsstrategien wurden in den Befragungen mittels dieser drei Aussagen erhoben: „Die Erstellung der To-Do-Liste hat mich weitergebracht bzw. war sinnvoll für mich“, „Die eigenverantwortliche Bearbeitung der To-Do-Liste hat mich weitergebracht bzw. war sinnvoll für mich“ und „Ich hätte mir bei der Bearbeitung der To-Do-Liste mehr Unterstützung gewünscht“.

Die entsprechenden Kodes der Inhaltsanalyse sind: To-Do-Liste, Eigenrecherche, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Informationsbeschaffung, Auskunft einholen, Gedankenstrukturierung, Pläne umsetzen, ‚Sonstiges zu Eigenrecherche beruflicher Möglichkeiten‘.

H 5: Die Präsentation des eigenen beruflichen Profils und die Erfahrungen innerhalb der „Simulation eines Bewerbungsgesprächs als Rollenspiel“ tragen zur Konkretisierung der beruflichen Selbstkonstruktion und der individuellen beruflichen Planung bei.

Im Rahmen einer Präsentation der entwickelten Konstruktionen beruflicher Identität und der Argumentation der eigenen beruflichen Entscheidungsfindung vor anderen wird Experience ermöglicht und die Chance situierten Lernens geboten. Die Coachees stellen nicht nur das von ihnen konstruierte berufliche Kompetenzprofil vor, sondern erläutern ihre Kompetenzen mit konkreten Beispielen und die Passung zu dem angefragten Ausbildungs- und Studienweg mit eigenen Erfahrungen. Das entspricht den Überlegungen einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik in Bezug auf eine Überprüfung der gewünschten Viabilität von Lernerfahrungen. In der „Simulation eines Bewerbungsgesprächs als Rollenspiel“ findet eine weitere Schärfung der beruflichen Orientierung und Entscheidung statt, da die Coachees in ihrer Rolle als BewerberInnen die eigenen Interessen und Stärken sowie ihre Entscheidungskriterien für einen bestimmten beruflichen Werdegang in einer Bewerbungssituation explizieren

und argumentieren. Die Präsentation des eigenen beruflichen Profils im Rahmen eines Rollenspiels zur Bewerbung bietet die Möglichkeit, das erarbeitete und erlernte Wissen durch die Präsentation zum einen zunächst noch einmal für sich selbst zu festigen, zum anderen aber auch nach außen nachvollziehbar zu machen und praxisorientiert für zukünftige Bewerbungssituationen einzuüben. Die die Präsentation und das Rollenspiel begleitenden Feedbackrunden ermöglichen erneut, andere Sichtweisen zu den eigenen Konstruktionen kennenzulernen und sich damit auseinanderzusetzen. Die FeedbackgeberInnen werden ermuntert, ressourcen- und lösungsorientierte Rückmeldungen zum Auftreten ihrer MitschülerInnen zu geben, sodass die Coachees lernen können, ihre Haltung, Rhetorik, Mimik, Gestik beispielsweise auch für zukünftige Bewerbungssituationen weiterzuentwickeln. Es wird geprüft, wie die Coachees den Nutzen aus den Präsentationen und den Rollenspielen für sich bewerten und inwieweit sie sich auf eine derartige Simulation einlassen.

Für die Überprüfung der Hypothese 5 wurden folgende zwei Aussagen verwendet: „Die Präsentation und Diskussion meines beruflichen Persönlichkeitsprofils hat mich weitergebracht bzw. war sinnvoll für mich“ und „Das Rollenspiel zur Bewerbung/Selbstpräsentation hat mich weitergebracht bzw. war sinnvoll für mich“.

Für die Inhaltsanalyse kamen folgende Codes zum Einsatz: Vorstellungsgespräch, Rollenspiel, Rolleninterview, Bewerbungsgespräch, Präsentation des beruflichen Profils, Darbietung, Körpersprache, Ergebnisvorstellung sowie ‚Sonstiges zu Konkretisierung beruflicher Identität‘.

H 6: Die Vielfalt eingesetzter Methoden wird von den Coachees als hilfreich und passend erlebt.

Die systemisch-konstruktivistische Didaktik postuliert Methodenvielfalt als ein methodisches Prinzip. Methodenvielfalt ermöglicht, vielfältige Beobachtungs-, Erfahrungs- und Zuordnungszusammenhänge zu erschließen und so den individuellen Konstruktionen und den individuellen Lerndispositionen entsprechen zu können. Lernen gelingt besonders gut, wenn Lernende sich persönlich in ihren individuellen Bedürfnissen angesprochen fühlen und das Lernen als für sich sinnvoll erachten. Hier greift als idealtypischer Grundsatz der konstruktivistischen Didaktik folgendes Zitat von Reich:

„Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist“ (Reich 2012, 95).

Im Coaching wird versucht, den individuellen Bedürfnissen durch das Angebot einer Vielfalt von Methoden zu entsprechen und die Coachees auf diese Art passgenau anzusprechen und zu motivieren. Durch diese Methodenvielfalt ist es möglich, der

Diversität der TeilnehmerInnen gerecht zu werden. Sie können so auf ganz unterschiedliche Weise Anregungen, Möglichkeiten und Informationen zu den eigenen Interessen, Stärken, Werten und Begehren als Bausteine zur Selbstkonstruktion eigener beruflicher Identität kreieren. Darüber hinaus werden durch die methodisch angeregte Einführung unterschiedlicher Beobachterpositionen neue Sichtweisen hierzu ermöglicht. Es gilt, Offenheit und neugieriges Interesse für unterschiedliche Wege und für unterschiedliche Perspektiven zu entwickeln, um so ein erweitertes Repertoire von Möglichkeiten, Sichtweisen und Handlungsoptionen zu konstruieren. Die angebotenen Methoden erleichtern das interaktive Einbeziehen sozialer Umwelten in den Prozess der beruflichen Orientierung; das gilt insbesondere auch für die prozessbegleitenden Feedbacks. Aus dem Zusammenspiel der eingesetzten Methoden (Methodeninterdependenz) ergeben sich individuelle Erfahrungen über die einzelnen Methoden hinaus. Die Auswertung der empirischen Untersuchung klärt, inwieweit die am Forschungsprojekt teilnehmenden Coachees die Methodenvielfalt und Methodeninterdependenz sowie die einzelnen Methoden als für sich unterstützend und sinnvoll zur Konstruktion ihrer beruflichen Orientierung und zur Erweiterung ihrer Perspektiven erleben.

Zur Beurteilung der Methodenvielfalt wurden folgende Aussagen verwendet: „Die Zusammensetzung und Vielfalt der angewandten Methoden war sinnvoll für mich“, „Die unterschiedlichen Methoden haben mich verwirrt“, „Es hat mich verwirrt, mit zum Teil unterschiedlichen Ergebnissen der Tests zu arbeiten“ und „Ich fand es gut, dass ich letzten Endes entscheiden konnte, in welchen Ergebnissen ich mich wiederfinde und in welchen nicht“.

Die Codes zur Analyse der qualitativen erhobenen Ergebnisse lauten: Methodenvielfalt, Aufgabenvielfalt, Vielfalt, Unterschiedlichkeit, Abwechslung, Verschiedenheit, Mischung, verschiedene Herangehensweisen, unterschiedliche Tests, unterschiedliche Schwerpunkte, Facettenvielfalt, Auseinandersetzung mit Methoden, vielfältige Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, Passung sowie „Sonstiges zu Methodenvielfalt“.

8.3 Nutzen des Coachings

Nachdem zunächst Struktur und Methodik evaluiert wurden, geht es bei der Beantwortung der *Forschungsfrage III* um die Einschätzung des Gesamtprozesses und dessen Nutzen aus Sicht der SchülerInnen. Es werden die Auswirkungen auf die Reflexionsmöglichkeit von Einflussfaktoren, eine mögliche Stärkung der Selbstreflexion und des Selbstbewusstseins sowie der Eigeninitiative und Selbstverantwortung und die Weiterentwicklung der Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess abgefragt. Abschließend geht es um die Beurteilung hinsichtlich Nützlichkeit und Viabilität des Prozesses als ganzem.

H 7: Die Teilnahme am Coachingprozess ermöglicht die Reflexion sowie eine Re/De/Konstruktion externer Einflussfaktoren.

Die von der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik betonte Bedeutung externer Einflussfaktoren auf die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen hat im Rahmen beruflicher Orientierung einen hohen Stellenwert. In Familie, Schule, Peergroup, religiösen und ethnischen Zugehörigkeiten, aber auch im Kontakt mit den ubiquitär wirkenden Medien werden die Heranwachsenden mit symbolischen Systemen bezüglich der Arbeits- und Berufswelt an sich, aber auch hinsichtlich ihrer eigenen beruflichen Eignungen und Möglichkeiten konfrontiert und beeinflusst. Es wird untersucht, inwieweit es im Rahmen des vorliegenden Modells gelingt, durch Re- und De-konstruktion von Wirklichkeitsbeschreibungen fremdbestimmte Einschätzungen und Zuschreibungen zu entdecken und zu enttarnen.

Mit der Aussage „Ich habe erkannt, dass ich vor dem Seminar stark von fremden Vorstellungen beeinflusst war“ wurde dieser Aspekt abgefragt.

Die Kodes der Inhaltsanalyse lauten: Externer Einfluss, Fremdbestimmung, Umwelt, Familie, Eltern, Mutter/Vater, Geschwister, Freunde, Schule, Schulnoten, Gesellschaft, Medien, Einflussfaktoren, Erwartungen, Tradition, Kultur, Religion sowie ‚Sonstiges zu externen Einflussfaktoren‘.

H 8: Die Teilnahme am Coaching fördert die Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und das ‚Selbstbewusstsein‘ der Coachees.

In einer Zeit des Übergangs von der durchstrukturierten Lebensphase in Schule und Familie in eine mehr Selbstverantwortung fordernde Lebensphase der Ausbildung und der familiären Abnabelung fühlen sich viele SchülerInnen verunsichert. Es gilt in dieser Zeit in besonderem Maße, die Coachees zu unterstützen, zu stärken und ihr Gefühl für Selbstwirksamkeit zu fördern. Dies geschieht zunächst durch das ressourcenorientierte Erkunden der eigenen Stärken und Kompetenzen. Die Selbstreflexion und die Entwicklung von ‚Selbstbewusstsein‘ und Selbstwert in der Zeit des Übergangs von Schule in Ausbildung/Studium werden im Rahmen des Coachings gestärkt. Da berufliche Orientierung als lebenslanger Prozess zu verstehen ist, wird angestrebt, dass die Coachees über diese Zeitphase hinaus lernen, Methoden zur Anregung selbstreflexiven Denkens, die Chance von Perspektivwechseln und selbstverantwortlichen und –initiativen Handelns für sich zu nutzen, in ihre Lebenswelten zu transferieren und dort anzuwenden. Es wird gefragt, inwieweit die Coachees nach dem Prozess bei sich eine intensivere Selbstreflexion, ein gesteigertes Selbstvertrauen und ein differenzierteres Selbstwertgefühl konstatieren und bereit sind, mehr Eigeninitiative und Selbstverantwortung für den beruflichen Weg zu übernehmen.

Die zentrale Aussage zur Beurteilung des Coachings hinsichtlich der Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des ‚Selbstbewusstseins‘ der Coachees lautet „Wie sicher fühlen Sie sich persönlich in der Einschätzung Ihrer Stärken,

Begabungen und Kompetenzen?“. Diese Frage wurde vor und nach dem Coaching gestellt. Zusätzlich wurden nach dem Coaching folgende Äußerungen vorgelegt: „Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen ordnen, festigen und weiterentwickeln“, „Während des Coachings hat sich mein Bild meiner Interessen verändert“, „Während des Coachings hat sich mein Bild meiner Kompetenzen verändert“, „Während des Coachings zur beruflichen Orientierung hat sich mein Bild von mir verändert“, „Ich habe während des Coachings erfahren, welche beruflichen Richtungen zu meinem Interessen- und Kompetenzprofil passen“, „Ich habe viele neue Anregungen erhalten“, „Ich habe während des Coachings neue Seiten an mir kennen gelernt“ und „Die angesprochenen Perspektiven waren neu“.

Die dazugehörigen Kodes lauten: gesteigertes Selbstbewusstsein, gesteigertes Selbstvertrauen, Selbstreflexion, Selbsthinterfragung, Selbsterkenntnis, Umbewertung der Stärken und Schwächen, mehr differenzierte Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstwertschätzung, Perspektiverweiterung, „Sonstiges zu Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des Selbstbewusstseins“.

H 9: Die Teilnahme am Coaching fördert die Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Coachees.

Die systemisch-konstruktivistische orientierte Methodik des Coachingmodells unterstützt die SchülerInnen, ihre individuellen beruflichen Interessen, Stärken, Werte und Entwicklungsmöglichkeiten selbsttätig zu entdecken und zu reflektieren und darauf aufbauend, selbstbestimmt und eigenverantwortlich Ideen zu ihrer eigenen beruflichen Identität zu konstruieren. Insbesondere im Rahmen der Haltung des geteilten Expertentums, d.h., dass der Coach eher die Position eines ‚Nicht-Wissenden‘ hinsichtlich der individuellen Dispositionen und Möglichkeiten der Coachees einnimmt, ergibt und entwickelt sich für die Coachees im Verlauf des Prozesses zunehmend die Rolle der ‚Wissenden‘, also der Experten für sich selbst und ihre individuellen Dispositionen und Möglichkeiten. Indem der Coach als Nicht-Wissender nur begrenzt tätig wird und eher interessierte Fragen stellt, entwickelt sich zunehmend die Eigeninitiative und die Selbstverantwortung auf Seiten der Coachees.

Zur Überprüfung der Hypothese 9 wurden folgende Fragen erhoben: „Das Coaching hat mich motiviert, auch selbst die Initiative zu ergreifen und weitere Schritte zu unternehmen“, „Während des Coachings habe ich gelernt, dass ich mich intensiver mit der Frage der beruflichen Orientierung auseinander setzen will“, „Ich habe während des Coachings erfahren, wo welche Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten angeboten werden“ und „Ich habe während des Coachings neue berufliche Möglichkeiten kennengelernt“.

Die Kodes zur Inhaltsanalyse lauten: Eigeninitiative, Selbstbeteiligung, Auseinandersetzung mit Berufen, Auseinandersetzung mit der Zukunft, Eigenarbeit/Eigenleistung, selbst Entscheidungen erarbeiten, selbst aktiv werden, selbst die

nächsten Schritte angehen, Informationsbereitschaft, Orientierungsbereitschaft, Angstüberwindung und ‚Sonstiges zu Eigeninitiative‘.

H 10: Die Teilnahme am Coaching ermöglicht mehr Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess.

Im Rahmen der Intensivierung konstruktiver Lernprozesse entsteht konkretes Mehrwissen nicht nur in Bezug auf das eigene berufliche Profil, sondern auch hinsichtlich möglicher Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten. Der hohe Selbsterfahrungsanteil in den Methoden erleichtert den SchülerInnen den Zugang zu ihren Interessen, Stärken, Werten und Begehren und ermöglicht ihnen, diese für sich erfahrbar zu machen, zu konkretisieren und daran orientierte Berufswahlentscheidungen zu treffen. Das Coaching hat die Zielsetzung, dass die teilnehmenden Coachees ihr Wissen hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung erweitern und kontextualisieren sowie dieses Wissen im besten Fall in der Anwendung konkretisieren, in Interaktionen überprüfen, ihre Sicherheit hinsichtlich der eigenen Entscheidungskompetenz weiterentwickeln oder bereits im Coaching weiterführende Entscheidungen für sich treffen. Eine solche Vorgehensweise entspricht Reichs folgendem Postulat:

"Lernende sollen untersuchungsähnliche Beobachtungen, Explorationen, gegenseitigen Austausch, Evaluationen durchführen; sie sollen in einer motivierenden Lernumgebung entdeckendes Lernen praktizieren, wobei der Erwerb neuen Wissens dominant sein soll; ein diskursives Verständnis und eine gemeinsame Wissensaneignung sind erwünscht; Partizipation ist ein Schlüssel zum erfolgreichen Lernen; bei geleiteter Instruktionspraxis muss Anschluss an bisheriges Lernen gehalten werden und neue Situationen müssen neues Lernen provozieren" (Reich 2012, 209).

Abschließend erfolgreich ist die berufliche Orientierung, wenn Entscheidungen für erste Schritte einer beruflichen Laufbahnplanung getroffen werden. Dementsprechend ist zu fragen, inwiefern die Coachees nach dem Prozess eine zunehmende Sicherheit hinsichtlich der eigenen Entscheidungskompetenz konstatieren und der Ansicht sind, dass das Berufsorientierungscoaching den Planungs- und Entscheidungsprozess fördert.

Die Beurteilung des Stands der beruflichen Orientierung über eine Skalierungsfrage erhoben. Sie lautet „Auf einer Skala von 1 bis 5 (Einzelcoaching) bzw. 1 bis 7 (Gruppencoaching), wo stehen Sie in Bezug auf Ihre berufliche Orientierung, wenn 1 bedeutet „ich weiß nicht, was ich will“ und 5 bzw. 7 „ich weiß, was ich will“. Desweiteren wurden im Gruppencoaching die Aufstellungsrunden der Skalierungsskulptur berücksichtigt, bei denen sich die Coachees vor und nach dem Coaching auf einer Zahl zwischen 1 „Ich weiß gar nicht, wie ich mich beruflich orientieren will“ und 10 „Ich weiß sehr gut, wie ich mich beruflich orientieren will“ positionieren konnten.

Die Codes für die Auswertung des qualitativen Datenmaterials sind: Informationsverdichtung, Selbstbewusstseinsstärkung, Bestätigung, Klarheit, ein Schritt weiter, Zielerreichung, Sicherer geworden, Entscheidungsfindung, Entscheidungsprobleme,

Ergebnis, Richtung klarer, im Berufswunsch gestärkt, neue Gedanken und ‚Sonstiges zu Informationsverdichtung und Entscheidungssicherheit‘.

H 11: Die Coachees beurteilen den Coachingprozess als persönlich nützliche und viable Unterstützung bei ihrer beruflichen Orientierung und Entscheidung.

Im Sinne einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik wird angestrebt, die Coachees hinsichtlich ihres lebenslangen beruflichen Lern- und Orientierungsprozesses für die Bedeutung von Selbstreflexion, Selbstbewusstsein, ihre persönliche Weiterentwicklung, mögliche Perspektiverweiterungen und ihre Selbstverantwortung zu sensibilisieren und ihnen so auch einen mittel- und langfristigen persönlichen Nutzen für die weitere Lebensplanung in sich verändernden Umwelten mitzugeben. Es gilt empirisch zu klären, ob das Konzept seiner Intention gerecht wird, den Coachees eine konkrete, handlungsorientierte Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und Entscheidung nach dem Schulabschluss zu geben, aber auch Anregungen für die weitere Laufbahngestaltung zu implementieren.

Die allgemeine Einschätzung des Coachings wurde mit der Aussage „Das Coaching war hilfreich für mich“ erhoben. Für die Inhaltsanalyse wurden folgende Codes verwendet: hilfreiches Konzept, hilfreiche Unterstützung, Entwicklung der Selbstwirksamkeit, berufliche Orientierung, Coachingprozess, Passgenauigkeit, Bedürfnisorientierung und ‚Sonstiges zu Nützlichkeit und Viabilität‘.

9 Methodik der Auswertung

Das zentrale Anliegen des Coachings besteht darin, dass die Coachees am Beispiel der beruflichen Erstorientierung lernen, sich mit den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen hinsichtlich ihrer beruflichen Identität auseinander zu setzen, dass sie selbstsicherer und selbstbewusster werden und dass sie sich in ihrer Orientierung und Entscheidungsfindung in der Phase des Übergangs von der Schule zur weiteren Ausbildung unterstützt fühlen. Relevant in diesem Kontext ist die Entwicklung und Förderung lebenslanger Reflexionskompetenz zu solchen Fragen wie z.B.: „Wer bin ich? Was kann ich gut? Was tu ich gern? Was erfüllt mich? Was wünsche ich mir konkret von meiner Ausbildung, von meinem Beruf, von meinem Leben?“ Es wird angestrebt, dass die Coachees erkennen, dass die berufliche Erstorientierung keine irreversible Entscheidung für ihr Leben darstellt, sondern als erster Schritt einer lebenslangen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion ihrer beruflichen Identität und ihrer beruflichen Laufbahn zu verstehen ist.

Um Aussagen über die Tragfähigkeit und Viabilität des Coachingmodells machen zu können, erscheint es sinnvoll und notwendig, diese über empirische Untersuchungen zu analysieren und die persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen der teilnehmenden SchülerInnen als ExpertInnen für die Situation der Orientierung Suchenden zu beleuchten. Der Transfer in die Praxis, also die Umsetzung des Coachingmodells wird zum einen im Projekt Einzelcoaching, zum anderen im Projekt Gruppencoaching im schulischen Kontext untersucht und ausgewertet.

Da in dieser Arbeit das Forschungsobjekt und die ‚Beforschung‘ aufeinander bezogene, sich gegenseitig beeinflussende Schritte sind,³³⁸ ergibt sich daraus ein kontinuierlicher interaktiver Veränderungsprozess, der sich in immer neuen Konstruktionen zeigt und neue Perspektiven ermöglicht. Diese Interdependenz korrespondiert damit, dass das systemisch-konstruktivistische Coaching und der begleitende Forschungsprozess nach Reich als „konstruierte Orte der eigenen Weltfindung“ zu verstehen sind, an denen die konstruktiven Akte der Forscherin und ihre Reflexionen gemeinsam mit den Coachees (SchülerInnen) diskutiert und reflektiert werden und so neue Konstruktionen ermöglichen.

Um dieser Dynamik, diesen Veränderungen und den damit einhergehenden Perspektiverweiterungen entsprechen zu können, wird die Evaluation des vorliegenden Coachingmodells anhand verschiedener Zugänge im Sinne eines Methodenmix erfolgen.³³⁹ Ein solches Forschungsdesign ermöglicht die Erfassung unterschiedlicher Blickwinkel und Beobachterpositionen. Im Mittelpunkt der Auswertung steht das An-

³³⁸ Damit ist gemeint, dass die während der Forschungsperiode erhobenen Rückmeldungen der TeilnehmerInnen immer zeitnah in das Konzept einbezogen wurden.

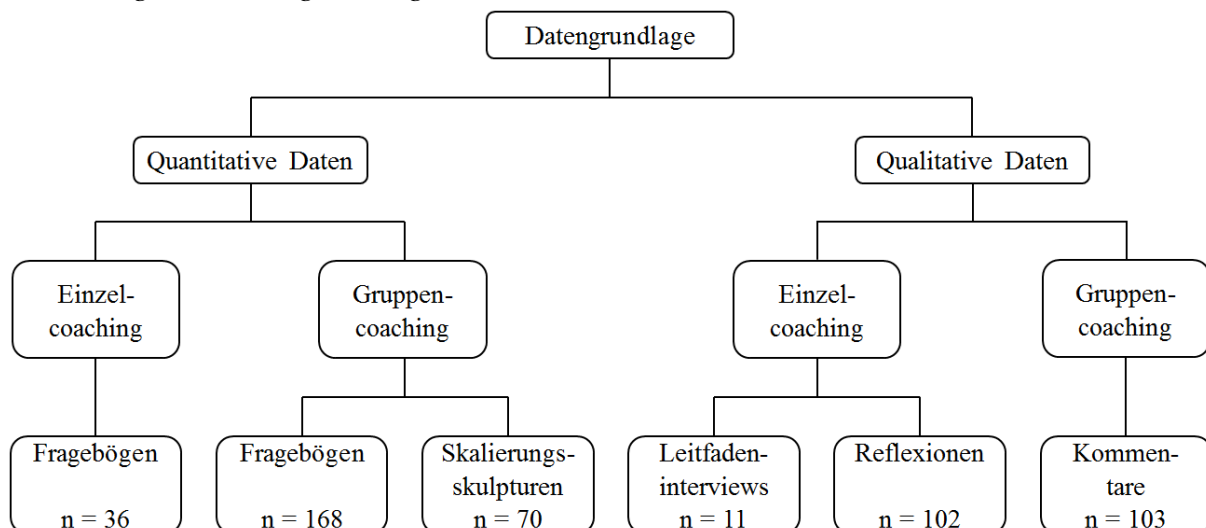
³³⁹ Nach Mayring (vgl. 2008, 9) werden die zur Kombination qualitativer und quantitativer Analysemethoden entwickelten »Mixed Methodologies« seit den 80ern zunehmend eingesetzt. Vgl. ausführlich zu Mixed Methods: Foscht/Angerer/Swoboda (2007, 247-259).

liegen, die Meinungen, Feedbacks und Bewertungen und auch Verbesserungs- und Änderungsvorschläge der beteiligten SchülerInnen in ihrer Besonderheit als ExpertInnen für die Thematik des angebotenen Coachings zu erheben. Eine solche Zielsetzung des Forschungsprojekts entspricht dem Ansinnen von Reich, wenn er zum wissenschaftlichen Arbeiten mit den Methoden des Lehrens und Lernens anmerkt:

„Auf einen zweiten Blick haben die Methoden der Wissenschaft nämlich durchaus mit den Methoden des Lehrens und Lernens zu tun. Auch Wissenschaftler müssen lernen, viable Wege der Begründung ihrer Aussagen zu finden, wenn sie Geltung beanspruchen. Insoweit ist gerade wissenschaftliche Forschung eine spezialisierte Form des Lernens, eines forschenden Lernens. Und eine solche forschende Einstellung ist ein wichtiges Ziel konstruktivistisch eingesetzter Lernmethoden. [...] Wir müssen mehr und mehr lernen, unser bisheriges Gelerntes auf neue Erscheinungen und Ereignisse zu beziehen, um uns zu orientieren, uns weiterzuentwickeln, neue Lösungen zu finden“ (Reich 2012, 268).

Die Einzelcoachings wurden anhand von standardisierten Befragungen, Leitfadenterviews und schriftlichen Nachreflexionen der Coachees evaluiert, die Gruppencoachings anhand von standardisierten Befragungen, Skalierungsskulpturen und schriftlichen anonymen TeilnehmerInnenkommentaren. Die Erprobung und Weiterentwicklung des Konzepts erfolgte sowohl im Einzelsetting wie auch im Gruppensetting, letzteres im schulischen Kontext. Der Forschungszeitraum betrug fünf Jahre. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die erhobenen Daten.

Abbildung 20: Datengrundlage



In den folgenden Unterkapiteln werden die quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumente sowie deren konkrete Umsetzung im Forschungsprozess beschrieben. Vermittels dessen wird die Viabilität der intendierten Orientierung, Entwicklung und Lösungsfindung belegt.

9.1 Quantitative Untersuchungen

Die standardisierten Erhebungen bieten die Chance, Aussagen auf der Basis einer hohen Probandenanzahl zu eruieren, die dann im Rahmen der qualitativen Untersuchungen näher untersucht und ausgeführt werden.

9.1.1 Befragungen

Zur Gewinnung quantitativ valider Ergebnisse wurde eine standardisierte Online-Befragung mit TeilnehmerInnen im Rahmen des Einzelcoachings nach Abschluss des Coachingprozesses³⁴⁰ und eine standardisierte schriftliche Befragung mit TeilnehmerInnen der Gruppencoachings zu Beginn und zum Abschluss des Coachingprozesses an der Schule durchgeführt. Der Feldphase ging jeweils ein Pretest mit je neun SchülerInnen zu den Fragebögen für das Einzel-, wie auch für die Gruppencoachings voraus.³⁴¹

Mit der Verwendung dieser beiden Arten der Befragungen sollen zwei potentielle Aspekte der Interviewproblematik vermieden werden (vgl. Reuband 2014; van Selm/Jankowski 2006): (1), die Coachees stehen unter keinem Zeitdruck und haben die Möglichkeit, ihre Antworten zu ergänzen oder zu korrigieren. Schriftliche und Online-Befragungen (ohne Zeitvorgaben) bieten die Möglichkeit, das Antwortverhalten besser zu durchdenken. (2), das Antwortverhalten ist bei schriftlichen und Online-Befragungen weniger anfällig für Effekte sozialer Erwünschtheit. Im Kontext der Coach-Coachee-Beziehung ist es sinnvoll, die TeilnehmerInnen durch schriftliche Befragung vom Einfluss der Beziehungsdynamik und daraus resultierender erwünschter Antwortschemata zu befreien. Dies wird insbesondere bei der Online-Befragung erreicht, weil die wahrgenommene Anonymität zur Reduzierung dieser Art von Verzerrung führt (vgl. Döring 2011, 260 f.), kann aber auch bei schriftlichen Befragungen angenommen werden, selbst wenn die Fragebögen, wie im hier vorliegendem Fall, in Anwesenheit der TutorenCoaches ausgefüllt werden.³⁴² Die Anwesenheit eines Tuto-

³⁴⁰ Im Rahmen der Einzelcoachings wurde keine Vorab-Befragung durchgeführt, da das erste Treffen explizit der Klärung möglicher Fragen diente.

³⁴¹ Innerhalb des Pretests gab es die Möglichkeit über Kommentarfelder, Unklarheiten oder Fehler anzusprechen und Kritik zu äußern. Die Auswertung der Kommentare ergibt, dass im Wesentlichen nur orthographische und formulierungstechnische Fehler zu korrigieren sind. Somit kann am grundsätzlichen Fragebogendesign festgehalten werden. Es hat sich bestätigt, dass im Hinblick auf die Zielgruppe keine Verständnisprobleme auftauchen, da präzise Formulierungen verwendet werden und auf Filter- und Trichterfragen verzichtet wird.

³⁴² Die Möglichkeit, dass sich die Coach-Coachee-Beziehungsdynamik auf das Antwortverhalten auswirken könnte, ist im vorliegenden Fall sehr gering, da die TeilnehmerInnen zu Beginn explizit darauf hingewiesen wurden, dass die Fragebögen extern ausgewertet werden und der/die betreuende TutorenCoaches diese ungelesen weitergibt. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Coach-Coachee Beziehung im schulischen Kontext in den meisten Fällen um eine vorübergehende Beziehung handelt, da – wie bereits erwähnt – die TutorenCoaches so ausgewählt wurden, dass sie die Coachees nicht im normalen Unterricht begleiten.

renCoachs hat hier sogar den Vorteil, dass eventuell auftretende Verständnisfragen rechtzeitig geklärt werden können. Bei schriftlichen Befragungen im schulischen Kontext ergibt sich zudem der Vorteil der persönlichen Ansprache und Erreichbarkeit, was die Rücklaufquoten stark erhöht. Ein Nutzen der Online-Befragungen ist, dass sie kostengünstig durchgeführt und schnell abgewickelt werden (vgl. van Selm/Jankowski 2006).

Bei der Durchführung der Befragung wurden geschlossene und offene Fragen verwendet. Der Einsatz geschlossener oder standardisierter Fragen, in Form von Aussage-Items mit vier-, fünf- oder siebenstufigen Likert-Skalen, garantiert eine gute Vergleichbarkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Antwortverhaltens, hält den Zeitaufwand der Beantwortung gering und erleichtert sowohl die Beantwortung, als auch die Auswertung (vgl. Diekmann 2012, 514 ff.). Likert-Skalen wurden sowohl als endpunktbenannte Skalen, aber vorwiegend als verbalisierte Skalen konstruiert, da verbalisierte Skalen verständlicher sind und die Beantwortung erleichtern (vgl. Porst 2009, 80).

Im Fokus der Evaluation stehen geschlossenen Fragen zur Bewertungen des Coachings. Diese Fragen können in drei Unterpunkte gegliedert werden: (1), Bewertung des Gesamtkonzepts in Bezug auf die Struktur und die Inhalte des Coachings sowie die Einschätzung der Beziehungsqualität und der Lern- und Arbeitsatmosphäre; (2), Bewertung des Methodenangebots, d.h. einerseits der Methodenvielfalt, andererseits aber auch der im Coaching eingesetzten einzelnen Methoden; (3), Einschätzung des persönlichen Nutzens, sowohl im Hinblick auf neue persönliche Erfahrungen, die die Coachees während des Coachings für sich gemacht haben, als auch ganz konkret in Bezug auf Fortschritte in Bezug auf die berufliche Orientierung und Entscheidung.³⁴³

Die parallele Verwendung offener Fragen ermöglicht es darüber hinaus, Ergänzungen, Sinndeutungen und Subjektivperspektiven der Befragten mit einzubeziehen. So werden Coachees zu ihren bisherigen Anstrengungen in der Berufswahlorientierung oder zum Engagement im Prozess des Berufscoachings befragt. Diese Fragen werden nicht ausgewertet, da sie vorrangig dazu dienen, die Coachees in dem Prozess der beruflichen Orientierung zu verorten und die Reflexion zur Thematik der beruflichen Orientierung anzuregen.

(1) Online-Befragung im Einzelcoaching

Die Befragung der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings wurde als eine Online-Befragung in einem Zeitraum von etwa fünf Monaten (von Juni bis Oktober 2011) realisiert. Zur Durchführung der Online-Befragung wurden alle 65 AbsolventInnen, die im Zeitraum zwischen 2008 und 2011 am Einzelcoaching teilgenommen haben, mit einer persönlichen E-Mail kontaktiert und zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. In diesem Zusammenhang wurden der Anlass und das Ziel der Erhebung erläutert.

³⁴³ Die Unterscheidung korrespondiert mit den Forschungsfragen.

Weiterhin wurde auf den Zeitumfang zur Durchführung der Umfrage und auf deren Anonymität verwiesen. Ein Link führte direkt zur Umfrage. Zur Erhöhung der Teilnehmerzahl wurden die AbsolventInnenen, soweit möglich, eineinhalb Monate später nochmals von einer ihnen unbekannten Hilfskraft per Telefon kontaktiert. Letztlich konnten 47 von 65 angeschriebenen Coachees erreicht werden. Von diesen 47 haben 36 den Fragebogen vollständig ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 55,38% entspricht. Es gibt vollständige Rückmeldungen von 22 weiblichen und 14 männlichen Befragten. Die geschlechtsspezifische Verteilung der Rücklaufquote entspricht in etwa der Verteilung der Grundgesamtheit der erreichten Coachees. Das Sample besteht also zu 61% aus Frauen und zu 39% aus Männern. Die Bearbeitungszeit für die gesamte Umfrage beträgt im Mittel 30,2 Minuten.

Die Befragung begann mit einer Titelseite, gefolgt von einer Einleitung. Die Titelseite des Fragebogens beinhaltet ein Foto der Homepage der ‚zukunfts-werkstatt.com‘³⁴⁴, welches einen Wiedererkennungswert sichert sowie einen ansprechenden Titel „Berufsorientierungscoaching – Top oder Flop?“, der zur Durchführung der Umfrage motivieren sollte. Zur Einführung wurde den Probanden nach der Titelseite ein kurzer Begrüßungstext präsentiert, der nochmals über das Ziel und die Anonymität der Befragung informiert und sie mit einem Gewinnspiel³⁴⁵ animiert, an der Befragung teilzunehmen (vgl. Anhang 4).

Zur Erhebung der Daten wurde die Befragungssoftware Unipark verwendet. Die bei der Befragung verwendeten Fragen und Antwortkategorien wurden als Variable und Variablenwerte kodiert und entsprechend dieser Vorgaben mittels Unipark ins Netz gestellt. Diese Software erleichtert nicht nur die Gestaltung der Befragung, sondern ersetzt auch die Dateneingabe: Die Antworten wurden direkt zur Ergebnisdatei geschrieben und die so entstandene Datenmatrix musste nur noch exportiert werden.

Bei der anschließenden Datenaufbereitung wurde der Datensatz in zwei Teile geteilt: Einen, der nur geschlossene und einen anderen, der nur offene Fragen (Variable) beinhaltete. Für die statistische Analyse wurde nur der Datensatz mit den geschlossenen Fragen verwendet. Die Antworten auf die offenen Fragen werden teilweise im Rahmen der qualitativen Auswertung aufgeführt.

(2) Schriftliche Befragung im Gruppencoaching

Die Befragungen der SchülerInnen im Gruppencoaching wurden als schriftliche Befragungen in vier Schuljahren (2008/09, 2009/10, 2010/11 und 2011/12) organisiert. Die Besonderheit der schriftlichen Befragungen im Gruppencoaching besteht darin, dass die Coachees zwei Mal befragt wurden: Einmal vor dem Coaching und einmal nach dem Coaching (vgl. Anhang 5 und Anhang 6). Das bedeutet, dass zu Beginn und zum Abschluss des Coachingprozesses eine Bestandsaufnahme erhoben wurde. An

³⁴⁴ Das ist der Name der Beratungspraxis der Verfasserin.

³⁴⁵ Bei dem Gewinnspiel werden unter den TeilnehmerInnen einige Büchergutscheine verlost.

den beiden Befragungen nahmen in den vier Schuljahren 199 SchülerInnen teil, davon haben 168 den Fragebogen sowohl zu Beginn als auch zum Abschluss ausgefüllt. Die Rücklaufquote beträgt demnach 84,42%.³⁴⁶ Die schriftliche Befragung zu Beginn des Coachings war Bestandteil eines ca. 90-minütigen Vorbereitungstreffens, das jeweils ca. eine Woche vor dem ersten Modul des Coachings stattgefunden hat. Bei dieser Veranstaltung trafen die TeilnehmerInnen das erste Mal in separaten Räumen in ihrer Coachinggruppe aufeinander. TutorenCoach und Coachees begrüßten sich, die Coachees erhielten Informationen zur weiteren Vorgehensweise und erfuhren, nach welchen Kriterien die Gruppen gebildet wurden. Es folgte die Bearbeitung des ‚Fragebogens zu Beginn des Coachings‘ in Anwesenheit der TutorenCoaches. Die schriftliche Befragung zum ‚Abschluss des Coachings‘ fand während des letzten Moduls ebenfalls innerhalb der Gruppe und in Anwesenheit der TutorenCoaches statt. Für die Bearbeitung der Fragebögen waren jeweils ca. 20–30 Minuten vorgesehen, wobei keine konkreten Zeitvorgaben als Begrenzung der Bearbeitungszeit genannt werden.³⁴⁷

Die Durchführung der Befragung zu zwei Zeitpunkten hat auch Auswirkungen auf die Fragestellung: Sofern zwischen zwei Zeitpunkten Veränderungen gemessen werden sollen, muss zu beiden Zeitpunkten ein gleiches Messinstrument verwendet werden. Diese Bedingung wurde schon bei der Konzeption der Fragebögen berücksichtigt und so wurden über die Jahre hinweg bei gleichen Fragen die gleichen Skalierungen verwendet. In diesem Sinne ähnelt die Vorher/Nachher-Messung dem Panel und beinhaltet u.a. den Vorteil, dass individuelle Dynamiken nachvollzogen werden können (vgl. Brüderl 2000, 964).

Die Fragen orientierten sich hauptsächlich an den Hypothesen, allerdings beinhalten die beiden Fragebögen auch spezifische Fragen zu Beginn und zum Abschluss des Gruppencoachings. Spezifische Fragen zu Beginn des Coachings beziehen sich unter anderem auf die Schulnoten oder auf Kenntnisse und die Inanspruchnahme von Informationsmöglichkeiten zur Berufsorientierung. Mit spezifischen Fragen zum Abschluss des Coachings soll primär die Bewertung des Coachings erfragt werden. Dies geschah sowohl mit geschlossenen, als auch mit offenen Fragen. In den letzten beiden Schuljahren 2010/11 und 2011/12 wurde zusätzlich die Beurteilung der einzelnen Methoden erhoben. Die Dateneingabe verlief in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurden Kodebücher entworfen. Damit wurden Fragen als Variable und die Antwortmöglichkeiten als Variablenwerte definiert, wobei für die Vorher- und Nachherbefragung unterschiedliche Variablen verwendet wurden. Im zweiten Schritt erfolgte die Dateneingabe entsprechend der Codes im Kodebuch. Die Dateneingabe wurde für alle Befragungen separat durchgeführt, wodurch acht Rohdatensätze generiert wurden.

³⁴⁶ Die Höhe der Rücklaufquote ergibt sich aus der Tatsache, dass die Fragebögen innerhalb einer Schulveranstaltung in Anwesenheit der TutorenCoaches ausgefüllt wurden.

³⁴⁷ Auf diese Befragungssequenzen per Fragebogen ist bei der allgemeingültigen Vorstellung der Durchführung der Coachings in Kapitel 6 und 7 nicht eingegangen worden, da es spezifische Teile des Forschungsprozesses waren.

Die anschließende Datenaufbereitung umfasste vier Schritte. Im ersten Schritt wurden die einzelnen Datensätze für die vier Befragungszeitpunkte harmonisiert. Bei der Harmonisierung wurden nur Variable berücksichtigt, die für die nachfolgende Analyse auch verwendet werden sollten. Im zweiten Schritt wurden die Daten der Vorher- und Nachherbefragung zusammengefügt, wodurch acht Datensätze auf zwei reduziert wurden. Im dritten Schritt wurden auch diese beiden Datensätze zusammengefügt, wodurch ein vorläufiger Gesamtdatensatz generiert wurde. Im vierten Schritt wurden alle Befragten ausgefiltert, die nur an einer Befragung teilgenommen hatten. Damit fließen nur diejenigen Fälle in die Analyse ein, die die jeweiligen Fragen sowohl zu Beginn, als auch zum Abschluss beantwortet haben. Auf diese Weise wurde ein bereinigter Gesamtdatensatz generiert, der schließlich für die Analyse verwendet werden sollte.

9.1.2 Skalierungsskulpturen

Der Begriff und die Methode *Skalierungsskulptur*³⁴⁸ ist in dieser speziellen Form und in diesem Kontext von der Verfasserin geprägt worden und steht für eine Verbindung der beiden systemischen Methoden ‚Skalierung‘ und ‚Skulptur‘. Skalierungsskulpturen dienen der Verdeutlichung der Positionen der TeilnehmerInnen im Prozess sowie der Darstellung von Veränderungen vor und nach dem Prozess. Skalierungsskulpturen können als quantitative Messungen von Veränderungen genutzt werden, sind aber durchaus auch als invasive Methode einzuordnen, da sie Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Coachees haben, die durch diese ‚Körperarbeit‘ ihre Positionierung zum Thema berufliche Orientierung und deren Veränderung im Gruppenkontext erfahren. Die Methode birgt für zukünftige Untersuchungen die Chance, auch Material für eine qualitative Untersuchung zu generieren, wenn man die TeilnehmerInnen innerhalb der Skalierungsskulptur nach ihren individuellen Wahrnehmungen, nach Beschreibungen ihrer Positionierung und den damit verbundenen Reflexionen und Emotionen befragt.

Anhand dieser Skalierungsskulpturen wird eine Zuordnung der TeilnehmerInnen zu den Fragen zum aktuellen Stand ihrer beruflichen Orientierung, zu ihren gewünschten Ergebnissen und zum Ausmaß ihrer persönlichen Bereitschaft, sich im Prozess zu engagieren, erhoben. Da die Skalierungsskulptur zur Frage des Status der beruflichen Orientierung vor und nach dem Prozess durchgeführt wird, wird darüber hinaus auch das Ausmaß individueller Positionsveränderungen und ggf. Entwicklungen festgestellt. Die Skulpturen dienen den TeilnehmerInnen zur persönlichen Verortung innerhalb der Probandengruppe. Bei dieser Arbeit zeigten sich gruppendynamische Prozesse. So findet ein reger Austausch unter den Coachees statt und Positionierungen werden vor der endgültigen Version diskutiert und ggf. verändert.

³⁴⁸ Die Methode der Skalierungsskulptur – auch die damit verbundenen positiven Auswirkungen auf die Arbeitsatmosphäre – wird ausführlich in Kapitel 7.4.1 beschrieben.

Die konkrete Umsetzung sah vor, dass die Coachees der letzten beiden Jahrgänge des Gruppencoachings eingeladen wurden, Skalierungsskulpturen zu bilden. Alle Coachees der jeweiligen Coachinggruppe sollten sich zu Beginn des Coachings auf einer auf dem Fußboden markierten Skala von 1-10 zu den folgenden Fragen positionieren: 1. „Wissen Sie zurzeit schon, in welche berufliche Richtung Sie sich orientieren werden?“ 2. „Mit welcher Position wären Sie zum Abschluss des Coachings zufrieden, wo möchten Sie zum Abschluss stehen?“ 3. „Was sind Sie bereit, ganz persönlich dafür zu tun?“ Zum Abschluss des Coachings wird die Aufstellungsrunde für die erste Frage wiederholt: „Wissen Sie zurzeit schon, in welche berufliche Richtung Sie sich orientieren werden?“

Die TutorenCoaches markieren die Positionen der TeilnehmerInnen auf einem vorgegebenen Erhebungsformular. Für die Beurteilung des Coachings werden die unterschiedlichen Antworten auf die 1. Frage zu Beginn und zum Abschluss des Coachings analysiert, da nur diese Frage Aussagen über den Erfolg des Coachings erlaubt. Dementsprechend wurden nur diese Angaben in eine Datenmatrix eingegeben. Die Eingabe erfolgte für die letzten beiden Jahrgänge separat. Bei der anschließenden Datenaufbereitung wurden lediglich die beiden Datensätze zu einem Gesamtdatensatz mit insgesamt 70 Fällen zusammengefügt. Weitere Aufbereitungsschritte waren nicht notwendig.

9.1.3 Datenauswertung der quantitativen Daten

Den Hauptteil der quantitativen Datenanalyse bilden Auswertungen an den Hypothesen orientierter geschlossener Fragen zur Bewertung der Struktur und der Inhalte des Coachings, der Lernatmosphäre und der Beziehungsqualität, der Methoden sowie zur Einschätzung des persönlichen Nutzens im Einzel- und Gruppencoaching. Zusätzlich zur Auswertung geschlossener Fragen werden die Aufstellungsrunden der Skalierungsskulptur analysiert.

Dazu werden zunächst univariate Häufigkeitsauszählungen durchgeführt. Univariate Häufigkeitsauszählung betrachten die Verteilung der Ausprägung einer einzelnen Fragestellung bzw. einer Variable (vgl. Kühnel/Krebs 2007, 41). Das benötigte Skalenniveau ist die Nominalskala (vgl. Mosler/Schmid 2003, 25). Dabei unterscheidet man zwischen absoluten und relativen Häufigkeiten. Absolute Häufigkeiten geben an, wie viele Elemente (n_j) mit dem gleichen interessierenden Merkmal gezählt wurden. Relative Häufigkeiten zeigen, wie die einzelnen Elemente relativ zur Grundmenge verteilt sind (n_j/n). In der hier vorliegenden Untersuchung werden ausschließlich relative Häufigkeiten verwendet, da nur die Verhältnisse der einzelnen Ausprägungen interessieren.

Ein besonderer Aspekt der Analyse quantitativer Daten sind Vorher-Nachher-Vergleiche des persönlichen Nutzens vom Coaching, die innerhalb der Fragebögen

sowie der Aufstellungsrunden der Skalierungsskulptur angelegt sind. Der persönliche Nutzen wurde sowohl im Einzel- als auch im Gruppencoaching mittels fünf- und siebenstufiger Likert-Skalen gemessen. Die Aufstellung in der Skalierungsskulptur entsprach einer zehnstufigen Skala. In Anlehnung an die Praxis der empirischen Sozialforschung, wo solche Skalen als intervallskalierte Variablen verwendet werden (vgl. Akremi/Baur/Fromm 2011, 211 ff.), kommt für die Vorher-Nachher-Vergleiche der parametrische T-Test für gepaarte Stichproben zum Einsatz. Bei diesem Test wird berücksichtigt, dass die Varianz der ersten Messung die Varianz der zweiten Messung beeinflusst, wodurch Veränderungen zwischen zwei Zeitpunkten ermittelt werden können (vgl. Bortz 2005, 144).

Die Auswertungen geschlossener Fragen werden zudem auf geschlechtsspezifische Unterschiede geprüft.³⁴⁹ Im Unterschied zur Messung des persönlichen Nutzens wurden die anderen Aspekte im Einzel- und im Gruppencoaching mit unterschiedlich abgestuften Skalen gemessen, so auch mit vierstufigen Likert-Skalen. Aus diesem Grund wird zur Berechnung der geschlechterspezifischen Unterschiede der nicht-parametrische Chi-Quadrat-Test eingesetzt. Dieser basiert auf der Logik, dass der Wert zwischen einem Minimum und einem Maximum streut, wobei der Zusammenhang größer ist, je näher der empirische Wert am Maximalwert liegt (vgl. Akremi/Baur/Fromm 2011, 189 f.). Allerdings ist der Chi-Quadrat-Test schwer zu interpretieren, da der Maximalwert immer vom empirischen Wert abhängt. Aus diesem Grund wird zur Interpretation das auf dem Chi-Quadrat-Test basierende Cramers-V verwendet. Dieses kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei 0 auf keinen und 1 auf einen perfekten Zusammenhang hindeutet. Vorausgesetzt sind mindestens nominalskalierte Variablen.

9.1.4 Reflexion und Grenzen der Erhebungs- und Auswertungsmethode

Im Hinblick auf die Ergebnisse sind drei Unterschiede der Befragung im Einzel- und Gruppencoaching zu berücksichtigen. (1), die Beweggründe für Einzel- und Gruppencoachings sind unterschiedlicher Art. Während das Einzelcoaching eine freiwillige Teilnahme voraussetzt, ist das Gruppencoaching eine Art Pflichtveranstaltung. (2), Einzel- und Gruppencoachings verzeichnen unterschiedliche Rücklaufquoten. Die Ergebnisse zum Einzelcoaching gründen auf den Meinungen von 36 TeilnehmerInnen, bei einer Rücklaufquote von 55%, während bei der Befragung zum Gruppencoaching 199 SchülerInnen mitgemacht haben, von denen 168 zu Beginn und zum Abschluss

³⁴⁹ Ein Vergleich zwischen den einzelnen Jahrgängen des Gruppencoachings wird nicht durchgeführt, da die jeweiligen Ergebnisse auch sehr von den Unterschiedlichkeiten der jeweiligen TutorenCoaches mitbestimmt werden. Der Prüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede steht die Verfasserin äußerst ambivalent gegenüber, da ein derartiger Untersuchungsfokus die Gefahr birgt, geschlechtsspezifische Unterschiede eher zu manifestieren als sie zu verflüssigen.

des Coachings befragt wurden. Das bedeutet eine Rücklaufquote³⁵⁰ von 84,42 %³⁵¹. (3), bei den Befragungen wurde mit verschiedenen Skalierungen gearbeitet. Im Einzelcoaching wurden hauptsächlich vierstufige und im Gruppencoaching vorwiegend fünfstufige Likert-Skalen verwendet. Da Fragen mit höherer Skalierung eine größere Breite an Antwortmöglichkeiten bieten, besteht die Möglichkeit, dass die Ergebnisse der Befragung zum Gruppencoaching tendenziell mehr streuen. So kann es sein, dass eine freiwillige Teilnahme am Coaching und an der anschließenden Befragung, verbunden mit gebündelten Antwortmöglichkeiten, in einer besseren Bewertung des Einzelcoachings mündet.

9.2 Qualitative Untersuchungen

Im Rahmen eines systemisch-konstruktivistischen orientierten Forschungsprojekts ist eine Vertiefung quantitativer Untersuchungsmethoden und die Differenzierung der Ergebnisse durch qualitative Untersuchungen unverzichtbar, da ein rein quantitatives Arbeiten die individuellen Zugänge zu den zu diskutierenden Fragestellungen begrenzt bzw. unmöglich macht. Es ist Reich zu folgen, wenn er konstatiert, dass keine Statistik ein reales Ereignis ist, sondern bloß ein symbolisches Konstrukt, das eben genau die Singularität von Ereignissen verweigert. Insofern empfiehlt er für jede Untersuchung aus dem pädagogischen Bereich – zumindest zusätzlich – einen qualitativen Zugang.

In diesem Zusammenhang hebt Aufenanger hervor, dass jeder einzelne Fall, der auf individueller Ebene einen Zugang zu etwas Typischem ermöglicht, im Forschungsprozess von Bedeutung ist:

„Dabei ist es nicht nötig, eine repräsentative Gesamtzahl von Fällen zu untersuchen [...], sondern jeder andere Fall, der in gleicher Weise das Typische im Individuellen zeigt, kann schon als weitere Bestätigung der Richtigkeit der theoretischen Aussagen gelten. Denn im Grunde geht es nicht um die Anzahl der Fälle [...], sondern es geht [...] um ‚eine präzise Erfassung der Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten‘ [...]. Wenn die strukturellen Elemente eines Falls herausgearbeitet werden, kann das Besondere ‚als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen‘ erscheinen und umgekehrt, ‚das Allgemeine als eine spezifische individuelle Variante‘“ (Aufenanger 1986, 236).

³⁵⁰ Die Rücklaufquote ist nicht weiter untersucht worden, d.h., es können keine Aussagen zur Begründung für fehlende Rückmeldungen gemacht werden. Neben kommunikationstechnischen Gründen und eventuellem Desinteresse oder Arbeitsüberlastung seitens der ehemaligen Coachees, besteht durchaus auch die Möglichkeit, dass nur diejenigen an der Online-Befragung teilgenommen haben, denen das Coaching auch geholfen hat und sie aus Dankbarkeit zu positiven Antworten neigen. Im schulischen Kontext wurden die Abbrüche seitens der TutorInnen mit insgesamt sechs Schulabgängen und persönlichen Schwierigkeiten der betreffenden Coachees erklärt.

³⁵¹ Die Höhe der Rücklaufquote ergibt sich aus der Tatsache, dass die Fragebögen innerhalb einer Schulveranstaltung in Anwesenheit der TutorInnen ausgefüllt wurden.

Als angemessenes Forschungsdesign wurde für diese Arbeit das Design der Handlungsforschung ausgewählt. Nach Mayring hat Handlungsforschung drei Ziele, nämlich „direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen, praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess und einen gleichberechtigten Diskurs Forscher-Betroffene.“ (Mayring 2002, 51) Im Sinne von Mayring wird das in der Pilotstudie (vgl. Mayring 2010, 23) konkretisierte soziale Problem einer unzureichenden Vorbereitung der OberstufenschülerInnen auf den Übergang Schule/Studium/Beruf durch die konkrete Umsetzung des Beratungsmodells in der Praxis bearbeitet, reflektiert, weiterentwickelt und so als praxisverändernde Maßnahme erprobt. Hierbei werden die SchülerInnen und die TutorenCoaches nicht als zu untersuchende Objekte im Sinne von Versuchspersonen verstanden, sondern als PartnerInnen, die den Verlauf und die weitere Entwicklung des Prozesses dialogisch mitbestimmen. ForscherInnen und PraktikerInnen sind im stetigen herrschaftsfreien Austausch, im Diskurs begriffen. In der vorliegenden Arbeit sind das Forschungsobjekt und die Beforschung aufeinander bezogen und beeinflussen sich gegenseitig. Dementsprechend gestaltet sich die Untersuchung als fortlaufender Prozess über einen Zeitraum von fünf Jahren mittels der Durchführung und Auswertung von Interviews zur Prozess- und Selbstreflexion und der Auswertung von Nachreflexionen und TeilnehmerInnenkommentaren. Es geht um die Erhebung faktischer Veränderungen sowie modifizierter Wahrnehmungen aus der Perspektive der TeilnehmerInnen in ihrer Rolle als Selbst- wie auch als FremdbeobachterIn.

Zur Evaluation des systemisch-konstruktivistischen Coachings sind qualitative Methoden, zu denen auch die hier verwendete Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews, Nachreflexionen und TeilnehmerInnenkommentaren gehört, insbesondere deshalb geeignet, weil in der Auseinandersetzung mit den Äußerungen der zu Beforschenden eine Auswertung der Singularität der einzelnen individuellen Prozesse möglich wird. Jeder dieser Prozesse ist geprägt von unterschiedlichen Einflussfaktoren, Kontexten, individuellen Historien und den Konstruktionen aller am Forschungsprozess Beteiligten. Es besteht hier die Chance, aus dem Einzelfall Ideen zu entwickeln, die auch für andere Gültigkeit haben.

Die Affinität von systemisch-konstruktivistischem Denken und qualitativer Evaluation wird deutlich, wenn man sich die sechs Prinzipien qualitativer Methoden anschaut (vgl. Lamnek 2005, 20 f.): Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität. Offenheit meint die Aufnahme von Informationen, die bei standardisierten Erhebungstechniken nicht berücksichtigt worden wären: Anstatt vorformulierter Antwortkategorien wird der Wahrnehmungshorizont offengehalten. Forschung als Kommunikation bedeutet, dass qualitative Methoden die Kommunikation und Interaktion zwischen ForscherIn und zu Erforschenden berücksichtigen: Kommunikation wird verstanden als konstruktiver Bestandteil der Forschung. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand meint, dass der Prozesscharakter sozialer Phäno-

mene integriert wird, wobei die Prozesshaftigkeit sowohl beim Forschungsakt als auch beim Forschungsgegenstand anzutreffen ist. Reflexivität von Gegenstand und Analyse steht für die reflexive Einstellung bei den ForscherInnen. Explikation umfasst die Forderung der Nachvollziehbarkeit der Interpretation. Schließlich meint Flexibilität die Anpassungsfähigkeit an den Untersuchungsgegenstand. Die Eigenschaften qualitativer Methoden sind mit den Grundprinzipien systemisch-konstruktivistischer Pädagogik gut vereinbar, da sowohl die Bedeutung von Offenheit und Kommunikation, als auch Prozessorientierung, Reflexivität, Explikation und Flexibilität Merkmale sind, die auch systemisch-konstruktivistisches Denken und Handeln bestimmen.

Als Textmaterial stehenn die Transkripte von 11 Leitfadeninterviews sowie die Texte von 102 Nachreflexionen und 103 TeilnehmerInnenkommentaren zur Verfügung.

9.2.1 Leitfadeninterviews

Zur Gewinnung weiterführender Erkenntnisse über die Qualität des Coachings und zur Überprüfung der Hypothesen wurden Leitfadeninterviews durchgeführt. (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, 439 ff.) Es handelt sich hierbei um eine Interviewform, bei der ein Leitfaden mit vorab definierten Vorgaben zur Gestaltung des Interviewablaufs, wie z.B. Erzählaufforderungen, vorformulierten Fragen, Stichworten und ähnlichen Vorabentscheidungen verwendet wird (vgl. Helfferich 2014, 560). Ziel eines solchen Leitfadens ist die Einschränkung und Steuerung der Äußerungen im Hinblick auf das Forschungsinteresse (ebenda). Gleichzeitig ermöglicht die relativ offene Interviewsituation, die subjektiven Sichtweisen der Befragten zu erheben (vgl. Flick 2012, 194). Leitfadeninterviews vermitteln also zwischen diesen beiden Extremen (vgl. Strübing 2013, 92). Der Ablauf des Leitfadeninterviews ist in der Regel ein mehrstufiger Prozess (vgl. Helfferich 2014, 566). So werden zu Beginn in der Regel Erzählaufforderungen formuliert, um dem Befragten die Möglichkeit zu geben, sich frei zu äußern. Anschließend werden spezielle Aspekte des Forschungsinteresses erfragt und vorformulierte Fragen gestellt, deren Reihenfolge situativ an den Verlauf des Interviews angepasst werden können (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, 439 ff.).

Die Leitfadeninterviews zum Einzelcoaching wurden im Frühling/Sommer 2013 durchgeführt. Die Einzelcoachings fanden in den Jahren 2007 bis 2013 statt. Bei der durchgeführten Befragung ging es also um eine Befragung zur retrospektiven Perzeption des Coachings. Einige der Interviews fanden demnach sogar in einem Abstand von mehreren Jahren zur Teilnahme am Coaching statt. Dadurch besteht zwar die Möglichkeit, dass einige Aspekte und Eindrücke dem Vergessen zum Opfer gefallen sind, doch wenn einige dieser Aspekte und Eindrücke weiterhin vorhanden sind, ist dies andererseits ein Zeugnis, dass das Coaching auch längerfristig wirkt. Außerdem können TeilnehmerInnen, deren Coaching mehrere Jahre zurückliegt, den Erfolg des

Coachings im Hinblick auf die gemeisterte Laufbahn besser beurteilen. Insofern ist der teilweise große Zeitabstand kein Nachteil, sondern eher noch ein Vorteil für die Evaluation.

Zunächst wurden alle TeilnehmerInnen der Einzelcoachings des Zeitraums 2007 bis 2013 angeschrieben und um ein Interview gebeten. Unter den Zusagen wurden 11 InterviewteilnehmerInnen dann so ausgewählt, dass der zeitliche Abstand zu den Coachings die gesamte Forschungsperiode abdeckte. Auch das Alter der Coachees sowie die Stufe der beruflichen Orientierung waren so ausgesucht, dass eine möglichst große Bandbreite der Rezipienten des Coachings abgedeckt wurde. Die männliche und weibliche Geschlechtszugehörigkeit sollte annähernd der Grundgesamtheit entsprechen. Das aktuelle Alter der Befragten lag zum Zeitpunkt der Nachinterviews zwischen 18 und 31 Jahren. Drei der Befragten befanden sich zurzeit des Nachinterviews noch in der Phase vor dem Beginn von Ausbildung/Studium, vier der Befragten während ihres Bachelorstudiums, zwei innerhalb des (Zahn)Medizinstudiums, eine vor Beginn des Masterstudiums und ein Befragter im 2. Ausbildungsjahr.

Mit den befragten ehemaligen Coachees wurden Interviews anhand eines Leitfadens (vgl. Anhang 7) durchgeführt, der sich inhaltlich an den für das Forschungsprojekt formulierten Hypothesen orientierte. Zu Beginn des Interviews wurde das zentrale Problem formuliert, d.h. die Interviewerin teilte den GesprächspartnerInnen mit, dass es in dem bevorstehenden Interview um die Bewertung des Coachingprozesses und der einzelnen Methoden geht. Dann wurden die InterviewpartnerInnen über die Rahmenbedingungen und die Vorgehensweise informiert, d.h., dass das Gespräch aufgezeichnet, transkribiert und zur Auswertung anonymisiert wurde. Die Transkripte der Interviews sind in Anhang 8 nachzulesen. Es wurde deutlich gemacht, dass sich die Fragen zwar an einem Leitfaden orientieren, dass die InterviewpartnerInnen aber gebeten werden, offen zu antworten und auch Meinungen zu äußern, die über die konkreten Fragen hinausgehen.

Zu Beginn des Interviews wurden – ohne spezielle inhaltliche Vorgaben – zur Einstimmung spontane Beschreibungen der Erfahrungen mit dem Prozess der beruflichen Orientierung erfragt. Es folgten verschiedene Fragen zur Bewertung der Struktur des Coachingprozesses sowie zu den Rahmenbedingungen und der Beziehungsqualität. Einen weiteren zentralen Bereich umfassten dann Fragen im Zusammenhang mit der Bewertung der Methodenvielfalt und der einzelnen Methoden. In der letzten Phase des Gesprächs wurde nach dem persönlichen Nutzen aus der Teilnahme am Coaching gefragt sowie nach ganz persönlichen Erfahrungen der InterviewpartnerInnen und nach ihren Ideen und Phantasien zu einer möglichen Verbesserung des Coachingkonzepts. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 30 und 45 Minuten und fanden in den Räumen der Coachingpraxis der Verfasserin statt.

Die Tabelle 14 zeigt die (veränderten) Namen der 11 InterviewpartnerInnen, jeweils das Datum des Coachings, Status und Alter der Coachees zum Zeitpunkt des

Coachings sowie das Datum des Nachinterviews sowie Status und Alter der Coachees zum Zeitpunkt des Nachinterviews.

Tabelle 14: Die InterviewpartnerInnen

Nr.	Interview Name*	Datum des Coachings; Status und Alter der Coachees	Datum des Nachinterviews, Status und Alter der Coachees
1	Johannes (m)	2008, Stufe 12, Alter 19	2013, Medizin im 8. Semester, Alter 24
2	Tim (m)	2013, Stufe 12, Alter 18	2013, Biogenetik, Zulassung zum Studium, Alter 18
3	Jolanda (w)	2013, Jura im 2. Sem., Alter 20	2013, Wechsel von Jura zu Psychologie, Zulassung zum Studium, Alter 21
4	Patrizia (w)	2007, ohne Beschäftigung, abgebrochenes Zahnmedizinstudium, Alter 25	2013, Zahnmedizin im 8. Semester, Alter 31
5	Esther (w)	2009, 2. Ausbildungsjahr Hotelmanagement, Alter 19	2013, Wirtschaftspsychologie (BA), zurzeit im Praktikum, Zulassung zum Master in Psychologie, Alter 24
6	Julia (w)	2013, Abiturientin, Alter 19	2013, Wirtschaftsingenieur, Zulassung zum Studium, Alter 19
7	Cem (m)	2011, Stufe 12, Alter 18	2013, 2. Ausbildungsjahr Physiotherapie, Alter 20
8	Sandra (w)	2010, Abiturientin, Alter 19	2013, Psychologie/ Neuro-Sciences im 4. Semester, Alter 22
9	Nathalie (w)	2011, BWL im 2. Semester, Alter 20	2013, Germanistik im 4. Semester, Alter 22
10	Isabel (w)	2012, Abiturientin, Alter 19	2013, Literaturwissenschaften im 2. Semester, Alter 20
11	Freddi (m)	2010, Abiturient, Alter 19	2013, Sozialpädagogik im 5. Semester, Alter 22

* Die Namen wurden verändert.

9.2.2 Nachreflexionen/TeilnehmerInnenkommentare der Coachees

Wie der Beschreibung des Coachingmodells zu entnehmen ist (vgl. Kapitel 6 und 7), setzt sich das Coaching aus fünf Modulen zusammen. Drei dieser Module wurden Hausaufgaben zugeordnet. Im Rahmen der Hausaufgaben sollten die Coachees Nachreflexionen/Teilnehmerkommentare zu den einzelnen Modulen erstellen. Diese dienten zum einen der Sicherung des Prozessgeschehens und damit zu dessen Nachhaltigkeit. Zum anderen konnten anhand dieser Reflexionen und Kommentare im nachfolgenden Modul offene Fragen, Störungen oder neue Ideen besprochen werden.

Die Coachees wurden gebeten, jeweils das Modul als Ganzes und die einzelnen Methoden zu reflektieren und zu bewerten bzw. im Gruppencoaching sieben Fragen als TeilnehmerInnenkommentar zu beantworten. Damit eignen sich auch die Nachreflexionen und Kommentare für eine Beurteilung der einzelnen Module und der darin verwendeten Methoden. Darüber hinaus wurden die Coachees angeregt zu erläutern, wie es ihnen persönlich in ihrem Erleben während des Moduls ergangen ist, ob sich neue Ideen zu ihren beruflichen Interessen, Stärken und Wünschen ergeben und neue Perspektiven und Handlungsoptionen eröffnet hätten, wie sie die Beziehungsqualität erlebt hätten und ob es von ihrer Seite Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge gäbe. Auf diese Weise bekamen die Coachees die Möglichkeit, über den Coachingprozess und seine Auswirkungen im Hinblick auf die eigene Persönlichkeit vertieft nachzudenken. Es ist anzunehmen, dass diese schriftlichen Rückmeldungen zu einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn führen, da sie eine weitere Möglichkeit bieten, die individuellen Sichtweisen der KlientInnen zu berücksichtigen und dabei über eine Momentaufnahme, wie dies bei Interviews und Befragungen der Fall ist, hinausgehen.

(1) Nachreflexionen der Coachees im Einzelcoaching

Durchgeführt wurden die Nachreflexionen als Teil der Hausaufgaben. Den Coachees wurde ein Thema (die Module) vorgegeben, das sie reflektieren sollten (vgl. Anhang 9). Dazu wurde in einem entsprechenden Arbeitsblatt eine relativ freie Struktur angeboten. Die offene Form der schriftlichen Statements ermöglichte, dass die TeilnehmerInnen die entsprechende Thematik entsprechend der von ihnen wahrgenommenen Bedeutung kommentieren. Sie standen dabei unter keinem Zeitdruck und waren auch nicht durch einen vorgegebenen Umfang begrenzt. Die Coachees konnten in Ruhe reflektieren und ihre Reflexionen notieren. Wichtig ist hier, dass die Nachreflexionen der Coachees im Einzelcoaching personalisiert waren. Die Unterlagen wurden ihnen nach dem Prozess ausgehändigt und erleichtern ihnen, im Nachhinein den Prozess und die Entwicklung ihrer Gedanken und Entscheidungen nachzuvollziehen. Die Untersuchung bezieht sich auf eine Grundgesamtheit von 102 schriftlichen Nachreflexionen.³⁵²

³⁵² Die Reflexionen liegen der Verfasserin in Kopie vor und können eingesehen werden.

(2) TeilnehmerInnenkommentare der Coachees im Gruppencoaching

Im Gruppencoaching erhalten die Coachees im Rahmen der Hausaufgabe ein Arbeitsblatt ‚TeilnehmerInnenkommentar‘³⁵³, auf dem sie anhand von sieben Fragen eingeladen werden, das entsprechende Modul zu kommentieren (vgl. Anhang 10). Die Kommentierung anhand von vorgegebenen Fragen wurde von den SchülerInnen in verschiedenen Diskussionen als Alternative zu freien schriftlichen Reflexionstexten explizit eingefordert.

Als signifikanter Unterschied zwischen den Reflexionen im Einzelcoaching und den Kommentaren im Gruppencoaching ist hervorzuheben, dass die Nachreflexionen im Gruppencoaching anonym erhoben wurden. Die Anonymisierung war begründet durch die besondere Beziehung von TutorenCoach und Coachee im schulischen Kontext. Durch die Anonymisierung sollte verhindert werden, dass eventuelle Kritikpunkte eine mögliche zukünftige Zusammenarbeit im Lehrer-Schüler-Setting negativ beeinflussen. Andererseits ist anzunehmen, dass durch diese Anonymisierung negative Äußerungen seitens der Coachees erleichtert würden. Zur Analyse stehen insgesamt 103 TeilnehmerInnenkommentare zur Verfügung.³⁵⁴

9.2.3 Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung des qualitativ erhobenen Datenmaterials, d.h. der Leitfadeninterviews und der Texte zur Nachreflexion/TeilnehmerInnenkommentare, erfolgte durch qualitative Inhaltsanalysen. Unter Inhaltsanalyse versteht man eine „systematische Erhebung und Auswertung von Texten, Bildern und Filmen“ (Diekmann 2012, 576), man geht also von einer breiten Definition von Text aus, „die alle bedeutungstragenden Objektivationen von Kommunikation erfasst“ (Mayring/Brunner 2010, 323). Damit kommen alle Träger hier relevanter Informationen als ihr Gegenstand in Betracht. Außerdem ist die so definierte Inhaltsanalyse als ein offenes Analyseverfahren zu verstehen, das zur Untersuchung manifester oder latenter Kommunikation verwendet werden kann (vgl. Häder 2010, 321). Kennzeichnend für die Inhaltsanalyse ist ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit, was dadurch gewährleistet wird, dass die Inhaltsanalyse systematisch durchgeführt wird. Die Analyse von Inhalten erfolgt immer anhand von Kategorien und einer Kodierung, die inhaltlich begründet wird und die im Nachhinein überprüft werden kann. In diesem Sinne gewährleistet die Inhaltsanalyse Reliabilität und Validität der Messung. Mayring, der selbst mit dem Begriff ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ arbeitet, problematisiert diese Bezeichnung allerdings in Rahmen seines Definitionsversuchs und hält den Begriff ‚kategoriengeleitete Textanalyse‘ für präziser (vgl. Mayring 2010, 13).

³⁵³ Vgl. Anhang

³⁵⁴ Die TeilnehmerInnenkommentare liegen der Verfasserin im Original vor und können eingesehen werden.

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, anhand des Textes Schlussfolgerungen über den Text und seine ProduzentInnen zu ermöglichen. Darüber hinaus kann die Inhaltsanalyse, wie im vorliegenden Fall, genutzt werden, um den Kontext oder schlicht ein Thema zu analysieren. Das Thema ist hier die Bewertung des Coachingmodells zur beruflichen Orientierung aus der Sicht der teilnehmenden SchülerInnen und dementsprechend die Überprüfung der Hypothesen dieses Forschungsprojekts. Um dieser Zielsetzung zu entsprechen wurden die Kategorien deduktiv aus den Textbestandteilen der Hypothesen hergeleitet (vgl. Mayring/Brunner 2010, 327 f.; Mayring 2010, 92 ff.). Das Kategoriensystem wird also theoriegeleitet vorab entwickelt und orientiert sich an den Variablen der Hypothesen, d.h., die Kategorien fungierten als Operationalisierungen der Variablen (Analysemethode der strukturierenden Inhaltsanalyse vgl. Mayring 2010, 92 ff.).³⁵⁵

Durch die Vorabentwicklung des Kategoriensystems werden die Aspekte festgelegt, auf die bei der Auswertung des Materials fokussiert werden soll. In einem Pretest wurde ein erstes Kategoriensystem überprüft, um das Fehlen weiterer relevanter Kategorien auszuschliessen.³⁵⁶ Um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen, werden in der Darstellung des Kategoriensystems zunächst die genaue Definition der Kategorie aufgeführt, dann pro Kategorie Musterbeispiele aus dem Text zitiert und die schrittweise aus dem Text entwickelten und verfeinerten Codes festgelegt. Als Codes wurden einzelne ‚Keywords‘ aus den Antworten der InterviewpartnerInnen extrahiert. Nachfolgend wird ein Einblick in das Kategoriensystem ermöglicht (Tabelle 15), das vollständige Kategoriensystem vgl. Anhang 11.

³⁵⁵ Obwohl die Kategorien von den einzelnen Hypothesen hergeleitet sind, lässt sich im vorliegenden Projekt nicht ganz ausschließen, dass einzelne Kategorien hypothesenübergreifend zugeordnet werden können.

³⁵⁶ Kommentare, die nicht durch das Kategoriensystem erfasst werden, werden im Rahmen der Auswertung in Kapitel 10 gesondert aufgeführt.

Tabelle 15: Auszug aus dem Kategoriensystem.

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 1: Struktur des Coachings Hergeleitet von Hypothese 1: „Die Coachees beurteilen die Struktur als passende Rahmung für einen Prozess zur beruflichen Orientierung.“	Unter der Kategorie 1 werden Äußerungen zur Struktur des Coachings, d.h. zur zeitlichen und inhaltlichen Planung des Prozesses zusammengefasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Planung (19) • Anzahl der Module (6) • Atmosphäre (66) • Hausaufgaben/Inhaltliche Planung/ • Themen (22) Insgesamt: Mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 113	<p>„Ich fand den Ablauf und die Abstände, das war immer so ein Monat, das war in Ordnung... da hat man sich noch zwischendurch gut Gedanken machen können.“</p> <p>Ich erinnere mich an die vielen Hausaufgaben [...] und dass ich manchmal ein bisschen überfordert war [...], aber dass ich dann nach jeder Aufgabe, die ich erledigt hatte, doch sehr zufrieden damit war und mich gefreut hab, dass ich das gemacht hab, dass ich dann damit glücklich war und mich das dann irgendwie weitergebracht hat.“</p>	Kodes: Struktur [K 1.1], Inhalte [K 1.2], Anzahl Module [K 1.3], Selbstbeteiligung [K 1.4], Transparenz [K 1.5], Themen [K 1.6], Hausaufgaben [K 1.7], Störung des Prozesses [K 1.8], Ablauf [K 1.9], Dauer [K 1.10], Zeit [K 1.11], Zeitplanung [K 1.12], Zeitdruck [K 1.13], Zeitabstände [K 1.14], Umfang [K 1.15], Konzept [K 1.16], Sonstiges zu Struktur und Inhalt [K 1.17]

Die Analyse und Zuordnung des vorliegenden Textmaterials erfolgte mit Hilfe der Software MAXQDA.³⁵⁷ Mit Hilfe des Einsatzes von MAXQDA konnten auch Informationen über die Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Kategorien und Subkategorien ermittelt werden. Nicht digitalisierte Textvorlagen, wie z.B. die Teilnehmerinnenkommentare und einzelne Nachreflexionen wurden händisch ausgewertet, indem die Textstellen anhand der Codes den entsprechenden Kategorien zugeordnet werden.

Die Ergebnisse der Auswertung werden in Kapitel 10 mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung, geordnet nach den zu überprüfenden Hypothesen, korreliert und in Form von individuellen Zitaten erläutert. Der Umfang der Zitate bietet die Chance, die quantitativen Ergebnisse weiter auszudifferenzieren und im Rahmen möglicher unterschiedlicher Kontexte im individuellen Erleben zu verdeutlichen.

³⁵⁷ Zur Nutzung von Programmen für qualitative Inhaltsanalysen Mayring 2010, 112 ff. Zu MAXQDA vgl. www.maxqda.de.

9.2.4 Reflexion und Grenzen der Erhebungs- und Auswertungsmethode

An dieser Stelle muss auf eine Besonderheit der Vorgehensweise in diesem Forschungsprojekt hingewiesen werden. Die an den Leitfadeninterviews zur Evaluation beteiligten Personen haben alle an einem Coachingprozess teilgenommen, dessen explizite Maxime die Herstellung einer vertrauensvollen, ressourcen- und lösungsorientierten Beziehungsqualität war. Das gilt natürlich nicht nur für die Seite des involvierten Coaches, sondern auch für die Seite der Coachees, die nun von derselben Person interviewt werden, die sie vorher im Prozess gecoacht hat. Es ist deshalb nicht auszuschließen, dass die im Coachingprozess fokussierte wertschätzende Beziehungsqualität auch die Rückmeldungen im Interview und in den Nachreflexionen beeinflusst und prägt. So könnten die InterviewpartnerInnen von einer explizit lösungs- und ressourcenorientierten Sichtweise geleitet und in ihren Äußerungen davon beeinflusst werden. Andererseits wird in der Literatur durchaus der Wunsch nach einer Vertrauenssituation zwischen InterviewerIn und Interviewten geäußert (vgl. Mayring 2002, 69). Darüber hinaus wird seitens der Interviewerin während des Interviews immer wieder deutlich gemacht, dass kritische Feedbacks als Möglichkeit zur Verbesserung des Konzepts sehr willkommen sind.

Eine weitere Besonderheit in Bezug auf die Auswertung besteht in der Position der Forscherin, die ja auch Beteiligte, also aus konstruktivistischer Sicht Beobachterin, Teilnehmerin und Akteurin ist (vgl. Reich 2012, 164 ff.). Obwohl genau diese Beteiligungen weiter oben als Nutzen der qualitativen Forschungsarbeit beschrieben wurde, sollte auf die Möglichkeit der Beeinflussung der Ergebnisse hingewiesen werden. Brügelmann (vgl. 1982, 615) problematisiert in Bezug auf qualitative Untersuchungen mit Fallstudien wie Fallforscher ihre ‚Brillen‘ ausweisen. Wie kann eine Qualitätskontrolle und -sicherung bei einer subjektiven Einbindung der Forscherin möglich werden, deren Rolle und Herangehensweise auch mit in die Beschreibung und Interpretation einfließt? Auch Flick betont, dass

„[...] trotz aller methodischen Kontrollen [...] die Forschung und ihre Ergebnisse von Interessen, sozialen und kulturellen Hintergründen der Beteiligten mitbestimmt werden. Diese Faktoren spielen bei der Formulierung von Fragestellungen und Hypothesen ebenso eine Rolle wie bei der Interpretation von Daten und Zusammenhängen“ (Flick 2012, 25),

Um eine durch das persönliche Engagement der Verfasserin bedingte Beeinflussung der Auswertung der Ergebnisse zu begrenzen, wurden sowohl in der quantitativen (SPSS) als auch in der qualitativen Datenauswertung (MAXQDA) externe neutrale Hilfskräfte eingesetzt. Die Hilfskräfte handelten nach den konkreten Regelvorgaben und Arbeitsanweisungen der Verfasserin. Sie waren über diese Tätigkeit hinaus nicht in das Forschungsprojekt eingebunden und hatten kein persönliches Interesse am Ausgang der Arbeit.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Evaluation des Coachingmodells könnte darin bestehen, dass im Rahmen einer konstruktivistisch-interaktionistischen Arbeitsweise Veränderungen in der Haltung und Einstellung der SchülerInnen schrittweise, häufig im gemeinsamen Denken und Handeln während des interaktiv und koevolutiv gestalteten Prozesses vollzogen werden. erfahren. Die Veränderungen gestalten sich eher selten im Sinne eines sogenannten Heureka-Effekts³⁵⁸. Sie werden von den TeilnehmerInnen oft nicht bewusst wahrgenommen und sind a posteriori schwer ‚messbar‘.³⁵⁹

Das Coaching ist als eine Maßnahme zu sehen, die die TeilnehmerInnen vor die Anforderung stellt, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, Entscheidungen zu suchen und entsprechende Umsetzungsstrategien zu entwickeln und eigeninitiativ anzugehen, deshalb ist Coaching im Prozess zwangsläufig auch begleitet von ambivalenten Einstellungen. Ein weiteres Ziel der vorliegenden Auswertung war deshalb, auch diese Aspekte der Ambivalenz in den Interviews und Reflexionsrunden herauszuarbeiten, um zu einem eher realtypischen und weniger idealtypischen Bild eines Coachings zur beruflichen Orientierung aus der Perspektive der Coachees beizutragen.

In diesem Forschungsprojekt wurde die Arbeit mit den am Coaching beteiligten Coachees fokussiert. Es ist wünschenswert, zur weiteren Bestätigung Replikationen der Untersuchung anzuregen, die dann auch die Arbeit mit den TutorenCoaches, mit einer Kontrollgruppe und Blindversuche mit einbeziehen.

³⁵⁸ Heureka-Effekt bedeutet, dass die richtige Lösung für eine Fragestellung – sobald sie vorliegt – sofort im Sinne eines Aha-Erlebnisses als richtig erkannt wird (vgl. Topolinski/Reber 2010). Der Ausdruck kommt aus dem Altgriechischen, wird auf einen Ausruf von Archimedes zurückgeführt und heißt: „Ich habe es gefunden!“

³⁵⁹ Aus der Evaluation von Therapieverläufen kennen wir die Aussage, dass ein Therapieprozess besonders gut verlaufen ist, wenn die KlientInnen zum Abschluss der Meinung sind, alle Veränderungen eigenverantwortlich und eigeninitiativ gestaltet zu haben und dass der/die TherapeutIn eigentlich überflüssig war.

10 Einschätzung des Coachingmodells aus der Sicht der SchülerInnen

Bezugnehmend auf die eingangs formulierten Forschungsfragen I, II und III ist zu untersuchen, inwieweit SchülerInnen sich durch die systemisch-konstruktivistische Arbeitsweise bei der Exploration ihres beruflichen Interessen- und Kompetenzprofils unterstützt fühlen, inwieweit sie motiviert werden, sich mit einer Konstruktion der eigenen beruflichen Identität auseinander zu setzen und inwieweit sie sich durch den Prozess sicherer in der beruflichen Orientierung und Entscheidung fühlen. Ein weiterer Fokus der Untersuchung liegt auf der Frage, inwiefern die Coachees zu selbstgesteuertem interaktiven Lernen angeregt werden und inwieweit sich daraus für sie eine sinnvolle Perspektiverweiterung sowie eine viable Erweiterung der Handlungsoptionen ergeben. Entscheidend für die Beantwortung dieser Fragen ist hier die Maxime dieser Forschungsarbeit, die Coachees als ExpertInnen für die Situation als Orientierungssuchende und für die Beurteilung der Tragfähigkeit des Konzepts zu verstehen. Die Bewertungen der Coachees und ihre Einschätzungen sollen auch nach Abschluss dieses Projekts handlungsleitend für die weitere Coachingarbeit mit SchülerInnen sein. Ziel der empirischen Untersuchungen ist es, die in Kapitel 8 aufgestellten Forschungsfragen und die im Kontext der einzelnen Forschungsfragen entwickelten Hypothesen zu überprüfen. Daraus ergibt sich, dass die Forschungsfragen und Hypothesen als Leitfaden für die Auswertung und die Darstellung der Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Ergebnisse genutzt werden.

Im folgenden Text werden immer zuerst die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung tabellarisch vorgestellt und anschließend mit den Ergebnissen der qualitativen Erhebungen korreliert. Die qualitativen Ergebnisse werden ausdifferenziert, das heißt, es wird versucht, anhand einer Vielfalt individueller Äußerungen aus den Interviews und den Nachreflexionen (beides aus dem Bereich Einzelcoaching) in individuelles Erleben – entsprechend möglicher unterschiedlicher Kontexte – zu transferieren. Die Kommentare aus dem Gruppencoaching wurden händisch ausgewertet und finden sich jeweils am Ende des jeweiligen hypothesenorientierten Abschnitts.³⁶⁰

10.1 Rahmenbedingungen des Coachingprozesses (Forschungsfrage I)

Das systemisch-konstruktivistisch orientierte Coaching ist ein prozessorientiertes Angebot zur beruflichen Erstorientierung. Aus der Prozesshaftigkeit ergibt sich das Postulat nach einer Passung von zeitlicher und inhaltlicher Struktur, aus der Orientierung an einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik die Conditio einer wertschätzenden und vertrauensvollen Beziehungsqualität. Diese beiden Bedingungen stehen im Fokus der Forschungsfrage I und werden durch die Hypothesen H 1 und H 2 überprüft.

³⁶⁰ Die unterschiedlichen Settings wurden in Kapitel 9 dargestellt und erläutert.

10.1.1 Struktur des Coachings (H 1)

Die Struktur, also die zeitliche Planung, die Anzahl der Module sowie die Gewichtung der Inhalte und Themen ist mitbestimmend für die Qualität und den Erfolg des gemeinsamen Arbeitens. Die Konzeptualisierung des Coachings als mehrwöchiger Prozess, bestehend aus mehreren Modulen und dazwischen geschalteten Konsolidierungsphasen, soll den Coachees erlauben, über einen längeren Zeitraum die erarbeiteten Ergebnisse zu vertiefen und zu reflektieren, sodass eine nachhaltige Klärung stattfinden kann. In diesem Sinne ist in Anlehnung an Hypothese 1 zu überprüfen, ob die Struktur des Coachings einen passenden und transparenten Rahmen für den Coachingprozess darstellt.

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurden die teilnehmenden SchülerInnen einleitend befragt, ob ihnen die Struktur des Coachings klar war (Tabelle 16).³⁶¹ Für 97% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings ist der Aufbau und die Zusammensetzung des Coachings nachvollziehbar: 64% stimmen voll und 33% eher zu, dass die Struktur des Coachings klar ist. Auch die Mehrheit der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings sind dieser Ansicht: für 31% ist die Struktur klar und für 41% eher klar, während für 8% diese weniger klar oder unklar ist. In beiden Fällen antworten weibliche und männliche Teilnehmer relativ gleich.³⁶²

Tabelle 16: Bewertung der Struktur des Coachings

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Struktur des Coachings war klar	Einzel	64%	33%		3%	0%	36
	Gruppe	31%	41%	20%	7%	1%	168

Eigene Berechnung (2013).

TeilnehmerInnen des Einzelcoachings sollten sich darüber hinaus explizit zur Angemessenheit der zeitlichen und der Sinnhaftigkeit der inhaltlichen Struktur äußern. Für 42% der TeilnehmerInnen ist die zeitliche Struktur des Coachings angemessen und für 50% von ihnen eher angemessen, während 8% die zeitliche Struktur als eher nicht und 0% als gar nicht angemessen beurteilen (Tabelle 17). Diese Aussage wird von weiblichen und männlichen Coachees relativ gleich bewertet.

³⁶¹ Dies wurde im Einzelcoaching mit den Aussagen „Mir war die Struktur des Coachings unklar“ und im Gruppencoaching mit „Mir war die Struktur des Coachings klar“ abgefragt. Für die vorliegende Ergebnispräsentation wurden die Aussagen des Einzelcoachings der Aussageform des Gruppencoachings angepasst.

³⁶² Berechnungen zu Geschlechterunterschieden im Anhang 12.

Tabelle 17: Bewertung der zeitlichen Struktur

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Zeitliche Struktur war angemessen	Einzel	42%	50%	8%	0%	36

Eigene Berechnung (2013).

Um die Coachees als Experten für die Situation der Orientierungsuchenden aktiv in die Gestaltung des Prozesses mit einzubeziehen, wurden die TeilnehmerInnen des Gruppencoachings in den Fragebögen explizit befragt, ob sie Änderungswünsche zur zeitlichen oder inhaltlichen Struktur hätten.³⁶³ Sie sollten die Frage entweder verneinen oder bejahen. Wie zu sehen ist, lehnen 80% der TeilnehmerInnen der Gruppencoachings eine Änderung der zeitlichen Struktur (Tabelle 18) ab. Geschlechtsspezifische Unterschiede können nicht festgestellt werden.

Tabelle 18: Änderungswünsche zur zeitlichen Struktur des Coachings

Aussage	Coaching	Ja	Nein	N
Änderung der zeitlichen Struktur	Gruppe	20%	80%	163

Eigene Berechnung (2013).

Die Beurteilung der inhaltlichen Struktur fällt ebenfalls positiv aus (Tabelle 19). Die inhaltliche Struktur ist für 55% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings sinnvoll und für 36% eher sinnvoll, während dies für 6% eher nicht und für 3% gar nicht zutrifft. Beide Aussagen werden von weiblichen und männlichen Coachees relativ gleich beurteilt.

Tabelle 19: Bewertung der inhaltlichen Struktur

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Inhaltliche Struktur war sinnvoll	Einzel	55%	36%	6%	3%	36

Eigene Berechnung (2013).

Im Rahmen des Gruppencoachings verneinen 94% die Notwendigkeit einer Veränderung der inhaltlichen Struktur (Tabelle 20). Allerdings ergeben sich zu dieser Frage

³⁶³ An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Coachees während des gesamten fünfjährigen Forschungszeitraums prozessbegleitend in Nachreflexionen zu den einzelnen Modulen nach Änderungswünschen und Verbesserungsvorschlägen befragt wurden. Diese wurden entsprechend eingearbeitet, um so dem Anspruch einer kokreativen und koevolutiven Gestaltung des Coachingprozesses zu genügen. Aus diesem Grund beziehen sich die erhobenen Bewertungen auf unterschiedliche Versionen des Konzepts und sind nur annähernd vergleichbar und aussagekräftig. So wurde z.B. die Anzahl der Module im Gruppencoaching auf Anregung der Coachees reduziert sowie einige der Methoden gestrichen oder verändert.

geschlechtsspezifische Unterschiede, da sich weibliche Coachees vereinzelt stärker für eine Änderung der inhaltlichen Struktur aussprechen als männliche (Cramers-V = 0,177).

Tabelle 20: Änderungswünsche zur inhaltlichen Struktur des Coachings

Aussage	Coaching	Ja	Nein	N
Änderung der inhaltlichen Struktur	Gruppe	6%	94%	161

Eigene Berechnung (2013).

Die TeilnehmerInnen des Gruppencoachings wurden darüber hinaus zur Beurteilung der Themen befragt (Tabelle 21). Die meisten Coachees beurteilen die Themen positiv: 51% stimmen der Aussage eher und 13% voll zu, dass die im Coaching behandelten Themen wichtig und bedeutsam sind. Nur 6% stufen die Themen als eher nicht und 0% als gar nicht wichtig ein. Diese Ansicht vertreten weibliche und männliche Befragte gleichermaßen stark.

Tabelle 21: Bewertung der Themen

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Themen waren wichtig	Gruppe	13%	51%	30%	6%	0%	168

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde anhand der Kategorie 1 'Struktur des Coachings', über die Subkategorien Zeitliche Planung, Anzahl der Module, Atmosphäre und Hausaufgaben/Inhaltliche Planung/Themen und über die Codes Struktur [K 1.1], Inhalte [K1.2], Anzahl Module [K 1.3], Selbstbeteiligung [K 1.4], Transparenz [K 1.5], Themen [K1.6], Hausaufgaben [K 1.7], Störung des Prozesses [K 1.8], Ablauf [K 1.9], Dauer [K 1.10], Zeit [K 1.11], Zeitplanung [K 1.12], Zeitdruck [K 1.13], Zeitabstände [K 1.14], Umfang [K 1.15], Konzept [K 1.16], Sonstiges zu Struktur und Inhalt [K 1.17] analysiert.

Die positive Bewertung der zeitlichen und inhaltlichen Struktur aus der quantitativen Untersuchung bestätigt sich durchweg in den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung. In der Auswertung der Interviews und der Nachreflexionen finden sich keine Kritikpunkte oder Änderungswünsche hinsichtlich der zeitlichen und inhaltlichen Struktur des Coachings. In den anonymen TeilnehmerInnenkommentaren aus den Gruppencoachings zeigen sich zwar vereinzelt kritische Äußerungen, aber da diese sich auf sieben Kommentare von 103 beschränken und die Art der genannten Änderungswünsche teilweise diametral entgegengesetzt ausfallen (TKG 2011/150) moniert

zu viel Zeit, während (TKG 2012/145) mehr Zeit fordert, leiten sich daraus keine Änderungsschritte für die weitere Gestaltung des Coachings ab.

Insbesondere die Äußerungen in den Leitfadeninterviews³⁶⁴ verdeutlichen die individuellen Ausprägungen der Zustimmung. So betonen die InterviewpartnerInnen die Art und Weise der zeitlichen Planung als Chance, sich intensiv mit den Ergebnissen der einzelnen Module auseinander zu setzen und diese weiter zu reflektieren:

Johannes: „[...] Struktur [K 1.1] und Zeitplanung [K 1.12] fand ich auf jeden Fall gut, aber ich fand auch die Abstände [K 1.14], das war immer so ein Monat Abstand [K 1.14], das war in Ordnung, weil man hat im Nachhinein sich auch immer noch sehr viel Gedanken machen können und da würde ich minimal auf 3 Wochen [K 1.10] runtergehen, die Zeit braucht man. Der Monatsabstand [K 1.14] war gut, wie die Ergebnisse auch, also, dass man das so in einem halben Jahr [K 1.10] abarbeiten kann. Das find ich in Ordnung.“ (Tr. I.)³⁶⁵

Auch Jolanda bewertet die zeitlichen Abstände zwischen den Modulen positiv. Sie begründet das mit der Chance, die eigenen Überlegungen mit ihren Bezugspersonen zu reflektieren:

Jolanda: „Weil ich wirklich auch im Nachhinein nochmal viel darüber nachgedacht hab. Weil, es ist ja erst mal so viel auf einmal [K 1.15], was man erst mal wirklich verarbeiten muss. Also das hab ich wirklich so empfunden. Und dann hab ich auch nochmal ganz viel mit meiner Mutter und meinem Freund drüber geredet und da kommen dann ja auch nochmal andere Ideen und Anstöße. Also das fand ich ganz gut und auch das waren ja hier meistens eins, zwei oder mal zweieinhalb Stunden [K 1.10], das hat mir auch gereicht, also das war auch anstrengend, weil irgendwann ist man dann auch nicht mehr so fit.“ (Tr. I.)

Johannes unterstützt den von Jolanda angesprochenen Aspekt des ‚Kraftaufwandes‘, wenn er feststellt, dass eine straffere zeitliche Planung zu anstrengend sei. Darüber hinaus würdigt er die Selbstbeteiligung und auch die Verortung während des Prozesses als Garanten, die eigene Involviertheit zu intensivieren:

Johannes: „[...] also die Dauer [K 1.10] war für mich überhaupt kein Problem, je länger es dauerte, desto interessanter war es eigentlich, wobei es natürlich auch irgendwo anstrengend wird und ich finde, da hat sich das Ganze gut die Waage gehalten, Anzahl [K 1.3] und Dauer [K 1.10] war gut [...]. Selbstbeteiligung [K 1.4] fand ich ganz wichtig, weil man sonst einfach das Interesse daran verliert. So hat man sich auch selber mitbeschäftigt, selber länger drüber nachgedacht und hat dann auch eigene Ideen entwickeln können. Transparenz [K 1.5], damit man sozusagen selber weiß, wo man steht im Coaching [...].“ (Tr. I.)

³⁶⁴ Vgl. im Detail die Transkripte der Interviews.

³⁶⁵ Erklärung der Abkürzungen zu den Quellenhinweisen: Tr. I.= Transkript Interview/veränderter Name des Interviewpartners zu Beginn des Zitats; NRE = Nachreflexion im Einzelcoaching zum jeweiligen Modul. Veränderter Name der Reflexionsgeber zu Beginn des Zitats; TKG = anonymisierter Kommentar aus dem Gruppencoaching, mit Hinweis auf das kommentierte Modul und Nummerierung des Kommentars.

In Bezug auf die Dauer des Coachings konstatieren die InterviewpartnerInnen, dass sie der Relevanz der zu treffenden Entscheidung entspricht. Nathalie wählt für ihre Entscheidungssituation die Metapher ‚Weichenstellung fürs Leben‘, die die gleichsam gegenwarts- wie auch zukunftsbezogene Bedeutung der Coachinginhalte aufzeigt:

Nathalie: „Also ich glaube, dass es wichtig ist, dass man sich die Zeit [K 1.11] nimmt“ (Tr. I. 33) und an späterer Stelle im Interview: [...] wenn man miteinander in Klausur geht und wirklich intensiv an einem Konzept [K 1.16] arbeitet, was dann ja schon entscheidend ist, auch für die Weichenstellung fürs Leben, also find ich ganz wichtig.“ (Tr. I.)

Bei der Analyse der Antworten interessiert auch die Beobachtung von Tim, dass sich Sichtweisen während des Prozesses durch entsprechende Reflexionen und neue Erfahrungen verändern können. Er bestätigt die Konzeptionierung des Coachings als einen längerfristigen Prozess im Gegensatz zu einmaligen Tagesveranstaltungen, wenn er anmerkt: „[Es gilt] dann zu gucken, was sag ich denn in einem Monat dazu, denk ich dann das Gleiche - also ich würde das mit der Zeit [K 1.11] nicht verändern.“ (Tr. I.)

In den anonymen Kommentaren der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings, das im schulischen Kontext und während der Unterrichtszeit stattfand, gibt es zur Frage der zeitlichen Struktur teilweise divergierende Aussagen. So kritisiert eine Coachee, stellvertretend für einige andere weibliche Teilnehmerinnen die Dauer als zu lang, während ein anderer die Zeit sogar als unzureichend für den notwendigen Beziehungsaufbau und die Diskussionen bewertet:

„Ich finde drei³⁶⁶ Tage [K 1.10] für das Berufswahlcoaching waren zu lang, man hätte es auch kürzer machen können, weil dadurch viel Unterrichtsstoff weggefallen ist und es nach längerer Zeit [K 1.11] langweilig wurde.“ (TKG 136, 2011)

„Mehr Zeit [K 1.11], weil vier Tage [K 1.10] nicht ausreichen, um ‚fremden‘ Menschen zu vertrauen [...] mehr Zeit [K 1.11] und es hätte auch mit Diskussionen und ähnlichem besser geklappt.“ (TKG 139, 2011)

Diese eher widersprüchlichen Äußerungen korrespondieren mit dem Ergebnis der quantitativen Erhebung (Tabelle 18). Dort wünschten 20% der Befragten eine Änderung der zeitlichen Struktur. Da aber 80 % einverstanden sind, sollte die bestehende Planung beibehalten werden.

Mehrere TeilnehmerInnen wünschen sich sehr pragmatisch – eine besser koordinierte Pausengestaltung (TKG 106, 2012), das heißt, dass die verschiedenen Arbeitsgruppen zeitgleich Pause machen. In der Praxis erwies es sich als störend, wenn die Coachees in den Gruppen durch die Pausenaktivitäten der anderen in den umliegenden Räumen gestört wurden. Ein weiterer Vorschlag, der in der zukünftigen Planung zu berücksichtigen ist, ist die Anregung einer anderen Teilnehmerin aus dem Gruppencoaching, dass für jeden Tag ein schriftlicher Tagesplan verteilt werden soll (TKG 145, 2012).

³⁶⁶ Bei einem der Durchgänge wurden an einem Tag zwei Module bearbeitet.

Als Vorschlag für die Optimierung des Coachings wurde von mehreren TeilnehmerInnen die Idee formuliert, „*dass man vielleicht nochmal nach einem halben Jahr sagt, jetzt machen wir noch einmal eine Art Transfertag, oder nach einem Jahr.*“ Vgl. (TKG 2011/137), (TKG 2011/152), (TKG 2012/149).

Zusammenfassend lobt eine Coachee die Struktur und die Vorgehensweise, wenn sie schreibt: „Der Aufbau hat uns langsam dazu geführt, dass wir über unsere Interessen im Klaren wurden und was uns wichtig ist. Er hat die Entscheidung erleichtert.“ (TKG 2012/101)

10.1.2 Berufliche Orientierung im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehungsqualität (H 2)

Die konstruktivistische Didaktik, unterstützt von aktuellen Ergebnissen der Lern- (vgl. Hattee 2008) wie auch der Hirnforschung (vgl. Endres/Hüther 2014, Herrmann 2009), geht davon aus, dass (konstruktives) Lernen, – und dazu wird in diesem Kontext auch berufliches Orientierungslernen gezählt – in einer positiven Lernatmosphäre und im Rahmen einer wertschätzenden, ressourcenorientierten und vertrauens- sowie respektvollen Beziehungsqualität zwischen Lehrenden (Coaches) und Lernenden (Coachees) zunehmend gelingt. Ziel des vorliegenden Modells ist es, durch die angebotene Methodik und die Arbeitsempfehlungen den beteiligten Coaches und Coachees eine derartige Beziehungsqualität zu ermöglichen und sie zu einem Miteinander einzuladen und anzuregen, das es den Coachees ermöglicht, sich zu öffnen, sich auf verunsichernde Fragestellungen einzulassen und nach individuell passenden Lösungen zu suchen. Mittels der Indikatoren (1) Spaß und Freude, (2) Angst bzw. Angstfreiheit sowie (3) Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Respekt gilt es zu überprüfen, ob die im Coaching angelegte wertschätzende Beziehungsqualität im Sinne der Hypothese 2 umgesetzt werden konnte.

(1) Spaß und Freude

Eine erste Bewertung der Beziehungsqualität im Coaching wird aus den Angaben der Coachees zu Spaß und Freude bei der Arbeit gewonnen (Tabelle 22). So geben 75% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings an, dass ihnen das Coaching viel Spaß macht und weitere 22% sind der Meinung, dass sie eher Spaß am Coaching haben. Diese Zustimmung teilen die TeilnehmerInnen des Gruppencoachings zu 67%: 31% stimmen der Aussage voll und 36% eher zu, dass ihnen das Coaching Spaß macht. Für die Bewertung dieses Prozentsatzes ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass lediglich 7% der Coachees eher oder gar keinen Spaß am Gruppencoaching haben.

Ähnlich fallen die Ergebnisse zur Vorfreude aus: 58% bzw. 33% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings stimmen der Aussage voll bzw. eher zu, dass sie sich auf die Termine freuten. Im Rahmen des Gruppencoachings sind 17% der Teilnehme-

rInnen der Meinung, dass sie sich auf die Termine gefreut haben und weitere 24%, dass sie sich eher gefreut haben. Hier gibt die Hälfte der Befragten an, sich mittelmäßig auf die Veranstaltungen zu freuen, 9% empfinden kaum oder keinerlei Vorfreude.

Tabelle 22: Bewertung der Beziehungsqualität hinsichtlich Spaßfaktor und Vorfreude

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Coaching hat Spaß gemacht	Einzel	75%	22%		0%	3%	36
	Gruppe	31%	36%	26%	5%	2%	167
Ich freute mich auf die Termine	Einzel	58%	33%		6%	3%	36
	Gruppe	17%	24%	50%	8%	1%	167

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde anhand der Kategorie 2 'Wertschätzende Beziehungsqualität', über die Subkategorien Motivierende Atmosphäre, Atmosphäre des Vertrauens, Atmosphäre des Respekts, Angstfreie Atmosphäre, Angst vor der Entscheidung, Druckabbau bezüglich der Berufswahl durch das Coaching, Angst vor der Zukunft und über die Kodes Beziehung [K 2.1], Atmosphäre [K 2.2], Vertrauen [K 2.3], Respekt [K 2.4], Wertschätzung [K 2.5], Motivation [K 2.6], Freude [K 2.7], Spaß [K 2.8], Wohlfühl [K 2.9], Sicherheit [K 2.10], Offenheit [K 2.11], Ehrlichkeit [K 2.12], Verständnis [K 2.13], Akzeptanz [K 2.14], Aufmerksamkeit [K 2.15], Beachtung [K 2.16], Ernsthaftigkeit [K 2.17], Rücksicht [K 2.18], Regeleinhaltung [K 2.19], Gruppengefühl [K 2.20], Druck- und Angstthematisierung [K 2.21], Druck- und Angstabbau [K 2.22], Hilfestellung [K 2.23], Zusammenarbeit [K 2.24], Glaubwürdigkeit [K 2.25], Sonstiges zu Beziehung und Atmosphäre [K 2.26] analysiert.

Die Textstellen aus der qualitativen Untersuchung werden in diesem Unterkapitel 10.1.2 entsprechend der drei Indikatoren (1) Spaß und Freude, (2) Angst bzw. Angstfreiheit sowie (3) Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Respekt vorgestellt.

Die Rückmeldungen aus der qualitativen Erhebung hinsichtlich des Indikators Spaß und Freude bestätigen die quantitativen Ergebnisse. So zeigt die Auswertung der Interviews und der Nachreflexionen, dass sich die Coachees übereinstimmend auf die einzelnen Coachingtermine gefreut haben, während es in den Kommentaren aus dem Gruppencoaching keine Äußerungen zu Spaß und Vorfreude gibt. Es ist allerdings dazu anzumerken, dass die entsprechenden Arbeitsblätter in den Gruppencoachings grundsätzlich eher kurz und knapp beantwortet wurden. In den Leitfadeninterviews³⁶⁷ und den Nachreflexionen aus den Einzelcoachings zeigen sich – entsprechend der Er-

³⁶⁷ Vgl. im Detail die Transkripte der Interviews.

gebnisse aus der quantitativen Erhebung – sehr ausgepögte Beispiele individueller Zustimmung. Auffällig ist, dass viele InterviewpartnerInnen in ihren Äußerungen explizit die Begriffe ‚Spaß‘ und ‚Freude‘ benutzen. Die Euphorie der Coachees wird beispielsweise deutlich in Verenas Nachreflexion zu Modul 3:

Verena: „[...] ich freue [K 2.7] mich schon auf die kommende kreative Arbeit und darauf, die Studienrichtungen zu erforschen und freue [K 2.7] mich auch darauf, mich mit ihnen auseinanderzusetzen. [...]. Ich freue mich [K 2.7] darauf, die Studiengänge zu erkunden.“ (NRE 3/3)

Julians Rückmeldung belegt, dass sich das positive Empfinden unmittelbar in einer Steigerung der Eigeninitiative zeigt, wenn er ausführt:

Julian: „Ich freue mich [K 2.7] sehr auf die Budgetplanung und den Vortrag, die ich für den nächsten Termin erledigen werde. Ich war von mir selber sehr überrascht, dass ich sogar beide Aufgaben gewählt habe. Sie müssen mir glauben, normalerweise hätte ich versucht, um beide herumzukommen [...] Aber ich denke genau das zeigt, wie sehr mir die Sache Spaß [K 2.8] macht und dass ich daran glaube.“ (NRE 2/28)

Die Gefühle von Freude und Zuversicht können sich aber auch aus dem Erkennen einer Perspektiverweiterung ergeben, wie Julia verdeutlicht: *„Während des Treffens hatte ich das Gefühl, dass ich viele Chancen in meinem Leben habe und diese auch verwirklichen kann, dies hat mir Freude [K 2.7] bereitet.“* (NRE 3/32)

Im Rahmen des Gruppencoachings wurde in den Kommentaren neben der Erwähnung von Freude auch der Hinweis auf Ärger hinsichtlich der Durchführung der Coachings geäußert, die SchülerInnen hatten teilweise ihre ‚Hausaufgaben‘ nicht termingerecht bearbeitet und fühlten sich grundsätzlich im Abdruck (vgl. TKG 2012/145; TKG 2011/150). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind zu beiden Fragen weder im Einzel- noch im Gruppencoaching vorhanden.

(2) Angst/Angstfreiheit

Bei der quantitativen Abfrage zum Erleben von Angst bzw. Angstfreiheit während des Prozesses, gibt die große Mehrheit der TeilnehmerInnen im Einzelcoaching an, dass sie keine (58%) oder eher keine (31%) Angst vor dem Coaching haben (Tabelle 23). Diese Aussage wird von männlichen und weiblichen Coachees relativ gleich beantwortet.

Tabelle 23: Bewertung der Beziehungsqualität hinsichtlich Angst/Angstfreiheit

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Coaching hat mir Angst gemacht	Einzel	0%	11%	31%	58%	36

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das Ergebnis der quantitativen Erhebung im Einzelcoaching in Bezug auf den Indikator Angst bzw. Angstfreiheit bestätigt sich in den qualitativ ermittelten Ergebnissen. Die Coachees konstatieren, dass sie keine Angst vor den Coachingterminen hatten. In diesem Zusammenhang zeigt sich aber der große Nutzen einer qualitativen Untersuchung: Angst vor dem Coaching wird zwar negiert, aber das Stichwort ‚Angst‘ führt zu ganz anders einzuordnenden Rückmeldungen zu diesem Thema. Das Thema Angst an sich ist offensichtlich von großer Relevanz für die Coachees. Sie explizieren, dass es nicht so sehr eine Angst vor dem Coaching selbst gibt, die ihnen auch durch die Atmosphäre in den Gesprächen schnell genommen wurde, sondern dass das Thema berufliche Orientierung und Entscheidung grundsätzlich sehr angstbelastet sei und dass sie solche Ängste auch bei vielen ihrer Peers kennen. Es gäbe viel Druck von außen und die Angst vor der Zukunft sowie die Angst vor der Entscheidung seien sehr bedrückend. Angst im Kontext beruflicher Orientierung zeigt sich insbesondere als Angst vor der Entscheidung und wird von den Coachees sehr konkret beschrieben:

Isabel: „[...] das hat mir Superangst [K 2.21] gemacht. Ich hatte so das Gefühl hat, was mach ich denn dann und dann kann ich auf einmal nichts anderes mehr und dann ist alles vorbei. So nach dem Motto. Und deswegen, glaube ich, ist es so hilfreich. Das würden sicher viele gern in Anspruch nehmen.“ (Tr. I.)

Nathalie: „Ich glaub schon, [dass es Angst gibt]. Deswegen gehen auch viele erst mal ein Jahr ins Ausland, um sich irgendwie zu orientieren oder irgendwie, sich selbst zu finden. Ist vielleicht übertrieben, aber einfach um Zeit zu gewinnen für die Entscheidung. Ich glaube, dass dieser Druck jetzt schon nach nur zwölf Jahren Schule, dann muss direkt studiert werden - ich glaube, dass das vielen auf den Magen schlägt.“ (Tr. I.)

Und auch Sandra greift die oben schon bei Nathalie zitierte Metapher der ‚Weichenstellung‘ auf, die sie aber zumindest relativiert und nicht als irreversibel umschreibt:

Sandra: „[...] Das ist halt die erste große Entscheidung [K 2.21], die man trifft. Und eine, die viele Weichen stellt und auch wenn es heute, glaub ich, gar nicht so ist, dass man, wenn man einen Studiengang wählt, dass man dann schon in eine Schiene gelangt, glaub ich trotzdem, dass das so ein bisschen die Vorstellung ist. Und heutzutage möchte man immer das Bestmögliche machen und die beste Entscheidung und nicht die falsche Entscheidung treffen und ich glaube, dass es da viel Angst [K 2.21] gibt.“ (Tr. I.)

Wie verunsichert die Coachees sind und wie groß die Angst vor der Zukunft ist, zeigt stellvertretend die mit Dramatik aufgeladene Äußerung von Sabine:

Sabine: „Der Gedanke an meine Zukunft ist für mich sehr bedrohlich [K 2.21] und ich fühle mich angesichts der Entscheidungen, die ich fällen muss und der neuen Herausforderungen und Aufgaben klein und unfähig [K 2.21]. Meine Selbstzweifel machen mich für die ‚guten‘ Dinge blind.“ (NRE 2/3)

Auch Tim verweist darauf, dass er bei seinen MitschülerInnen viele Ängste vermutet und auch konkret bemerkt hat und schlägt zur Bewältigung dieser Ängste folgendes vor:

Tim: „Dass man sich damit beschäftigt und die Bestätigung hilft auf jeden Fall. Was ich das letzte Mal sehr schön fand, dass meinen Eltern dann aufgefallen ist, oh, unser Sohn braucht ja wirklich Unterstützung, dass sie mich seitdem wirklich auch unterstützen und durch das Coaching hat sich das Problem auch für mich gelöst, dass ich das auch annehmen kann [...]. Also, am Anfang, dass man jemanden hat, der einem so die verschiedenen Methoden zeigt, diese Möglichkeiten. Dass man irgendwie nicht ganz allein damit dasteht. Deshalb wäre es auch so wichtig, dass das in den Schulen gemacht wird. Bei uns in der Schule waren dann da zwölf Berufe und man durfte sich zwei anschauen, da war ich bei einer Heilpraktikerin. Das war schrecklich. Dann habe ich auch gedacht, wegen dieser einen Frau ist jetzt mein Bild von dem Beruf so eingeschränkt. Da hat man dann so einen Menschen, der so seine eine Sicht hat und dann darf man sich nur zwei Berufe anhören und das war alles von der Schule.“ (Tim Tr. I.)

Die folgenden Äußerungen der TeilnehmerInnen verdeutlichen, dass die Gestaltung einer vertrauensvollen, ressourcen- und lösungsorientierten Beziehungsqualität im Coaching sich bewährt hat, eventuelle Ängste zu vermindern und Druck bei den TeilnehmerInnen abzubauen:

Sabine: „Der Coach hat in unserem Gespräch immer wieder ganz deutlich versucht, den Druck [K 2.22] bezüglich der Tests und unseren Gesprächen, aber auch bezüglich des Berufsfindungsprozesses allgemein zu mindern. Er hat mich beruhigt und erklärt, dass man sich Zeit nehmen darf und kann [K 2.22].“ (NRE 3/31)

Frederik: „Insgesamt hatte das Gespräch eine beruhigende Wirkung [K 2.22] auf mich, dass ich mir nicht selbst zu viel Druck mache, endlich was Geeignetes für mich zu finden, sondern vielmehr etwas gelassener an die Sache herangehe.“ (NRE 2/48).

Anna expliziert, inwieweit die lösungs- und ressourcenorientierte Arbeitsweise dazu führen kann, dass die Coachees sich zwar in ihren Ängsten durchaus ernst genommen fühlen, aber auch immer eine Lösung mit angedacht werden kann:

Anna: „Ich fand es gut, dass meine Ängste [K 2.21] in dem Gespräch über mich und meine Zukunft auch Platz gefunden haben und trotzdem nicht Hauptthema wurden. Es war schön, dass meine Probleme nie als endgültiges Hindernis [K 2.22] gesehen wurden.“ (NRE 2/49)

Jolanda nutzt in ihrer Antwort die Metapher *„ein Stein vom Herzen fallen“*, um ihr emotionales Erleben und ihre Entlastung während des Coachings zu illustrieren (NRE 3, 9). Auch die Analyse von Ruths Äußerungen unterstreicht, dass die angebotenen Methoden, in diesem Fall die Zukunftsarbeit, in angstbelasteten Situationen Mut machen und Lösungswege aufzeigen können:

Ruth: „Als ich über meine Zukunftsvision nachgedacht habe, konnte ich mich ganz spontan in meine Träume fallen lassen [...]. Das war für mich eine willkommene Abwechslung, da ich mich oft unter Druck [K 2.21] gesetzt fühle, möglichst bald eine

Entscheidung bezüglich meiner Zukunft treffen zu müssen. Dieser Druck [K 2.21] kommt besonders von meinen Eltern, doch diese Zukunftsvision zu erstellen, hat mir sehr viel Spaß [K 2.8] gemacht.“ (NRE 3/24).

Die aufgezeigten Ergebnisse und insbesondere diese Zitate der Coachees bestätigen die Relevanz einer vertrauensvollen Beziehungsqualität im Coaching, die es möglich macht, die Unsicherheiten und Ängste der SchülerInnen aufzugreifen und lösungsorientiert zu bearbeiten. In der Analyse der Ergebnisse dieses Forschungsprojekts zeigt sich, dass das Thema Angst in einer zukünftigen Untersuchung weiter ausdifferenziert werden sollte. Es sollte dann auch eine Befragung zum Thema Angst bei den TeilnehmerInnen der Gruppencoachings durchgeführt werden. Das Thema Angst wird in dieser Arbeit bei den qualitativen Inhaltsanalysen innerhalb des Kategoriensystems im Rahmen der Kategorien 2, 10 und 11 berührt.

(3) Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Respekt

Im Einzelcoaching fördert das ‚Face-to-Face‘ Setting die ungeteilte Aufmerksamkeit von Coach und Coachee. Auch die Achtsamkeit sowie der Respekt im Umgang miteinander können vom Coach im Dialog besonders gut initiiert und mitgestaltet werden. Eine solche Gestaltung stellt im Gruppensetting eine besondere Herausforderung dar. Bei den Coachees des Gruppencoachings wurde deshalb gesondert abgefragt, ob diese Herausforderung nach ihrer Einschätzung erfolgreich gemeistert wurde (Tabelle 24).

Es ist festzustellen, dass das Coachingmodell bzw. seine Umsetzung bei allen diesen Aspekten auch im Gruppensetting positiv beurteilt wird. So sind 29% bzw. 47% der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings der Meinung, dass ihre Gedanken im Coaching aufgegriffen oder eher aufgegriffen werden, während dem 5% eher nicht und 2% gar nicht zustimmen. Außerdem geben 92% an, dass ihnen aufmerksam zugehört wird und von diesen meinen 2/3, dass dies in höchstem Maß zutrifft. Dieses Ergebnis wird in der Zusammenschau mit der darauffolgenden Aussage nochmals gewichtiger: 68% der TeilnehmerInnen stimmen der Aussage voll und weitere 25% eher zu, dass sie im Coaching ernst genommen werden. Auffällig ist hierbei, dass sich die Verneinungen auf wenige Einzelfälle beziehen und dass weibliche und männliche Coachees die Beziehungsqualität gleichermaßen positiv beurteilen.

Tabelle 24: Bewertung der Beziehungsqualität in Bezug auf Aufmerksamkeit und Respekt

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Meine Gedanken wurden aufgegriffen	Gruppe	29%	47%	17%	5%	2%	168
Mir wurde aufmerksam zugehört	Gruppe	62%	30%	7%	1%	0%	168
Ich wurde ernst genommen	Gruppe	68%	25%	6%	1%	0%	165

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung

Sowohl die Auswertung der Interviews und Nachreflexionen der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings als auch die TeilnehmerInnenkommentare aus dem Gruppencoaching bestätigen die quantitativ erhobenen positiven Ergebnisse. Auf die Frage nach der Arbeitsatmosphäre in Bezug auf Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Respekt zeigt sich sehr deutlich, dass die Anforderungen hinsichtlich einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehungsqualität im Konzept durchgängig umgesetzt werden:

Ruth: „Am deutlichsten habe ich in Erinnerung, dass alle meine Überlegungen, Gedanken oder bearbeitete Aufgaben positiv aufgenommen wurden. Ich hatte nicht das Gefühl, irgendetwas falsch machen zu können, was mir die Sicherheit [K 2.10] gab, noch viel offener sprechen zu können. Ich musste mir keine Gedanken machen, wie Sie zum Beispiel eine Überlegung finden würden, sondern konnte sie einfach frei heraus spinnen [K 2.11].“ (NRE 3/24)

Das Bild des ‚Sich Öffnens‘ wird auch von Jolanda aufgegriffen und legt die Vermutung nahe, dass diese jungen Menschen in der Phase des Übergangs sonst eher nach außen ‚dicht machen‘. Isabel subsumiert anschließend die für sie entscheidenden Aspekte einer positiven Beziehungsqualität:

Jolanda: „Erst mal, dass man sich überhaupt öffnet [K 2.11], dass man überhaupt so viel von sich preisgibt. Ähm, und dass man dann letztendlich das Ergebnis und alles auch ernst nimmt und dass man damit dann auch einen Ausgleich schaffen kann und mit sich selbst auch zufrieden wird.“ (Tr. I.)

Isabel: „[...] Vertraulichkeit [K 2.3], Respekt [K 2.4], Wertschätzung [K 2.5] finde ich selbstverständlich. Dass das vertraulich ist, ist auf jeden Fall wichtig, weil das ist ja auch der persönliche Lebensweg und dass man Respekt [K 2.4] voreinander hat, das setz ich ja voraus.“ (Tr. I.)

In den Interviews zur Nachevaluierung offenbaren insbesondere viele der männlichen Coachees eine anfängliche Skepsis gegenüber der Beziehungsqualität von Coach und Coachee. So ist Johannes Wortwahl ‚überraschend nahe stehend‘ im prozessbezogenen Evaluationsinterview dahingehend zu interpretieren, dass er eher mit einer distanzier-

teren Beziehungsqualität gerechnet hat und nicht so sehr mit der Möglichkeit, in Nähe und Vertrauen seine Emotionen und Verletzlichkeiten zu reflektieren, also mit für ihn glaubwürdiger Empathie.

Johannes: „Ich fand's überraschend nahe stehend [K 2.3], also sehr persönlich auf jeden Fall. Man hat gemerkt, dass der Coach persönliches Interesse hatte. Ich schätze, das geht auch anders nicht so gut. Das war sehr angenehm, weil 1. wurde man ernst genommen und 2. hat man sich dann auch selbst ernst genommen [K 2.17], das nicht so abgetan, wir machen das mal eben.“ (Tr. I.)

Auch für Julian ist das Thema Beziehungsqualität „[...], existenziell wichtig, um so ein Gespräch sinnvoll zu gestalten und es kann nur funktionieren, wenn man offen [K 2.11] über alles sprechen kann.“ (NRE 2/47)

Im Einzelfall scheinen die Coachees bisher eher gegenteilige Erfahrungen in Gesprächen gemacht zu haben.

Frederik: „[...], dass man mir dieses Mal aufmerksam [K 2.15] zugehört hat und sich in keinem Punkt lustig über mich gemacht hat. Vor allem bei Punkten, auch wenn sie bereits abgeschlossen sind, die mich immer noch etwas bewegen, wie bei der Thematik beispielsweise des Alkohols oder des Mobbing, ist mir dies bewusstgeworden.“ (NRE 5/6)

Respekt und Wertschätzung werden im Coaching insbesondere in der Haltung des ‚Geteilten Expertentums‘ wie auch eines ‚Miteinander auf Augenhöhe‘ umgesetzt. In ihren positiven Rückmeldungen betonen die Coachees, dass diese Haltung für sie eine ‚conditio sine qua non‘ bedeutet: unverzichtbar, um sich vertrauensvoll auf das Coaching einzulassen. Esther betont: „*Ich hatte ein Gegenüber gefunden, das mich ernst nahm und meine Antworten erst einmal schlicht respektierte [K 2.4]*“ und ergänzt an späterer Stelle: „*Sie sitzen da und Sie interessieren sich erst mal für mich [K 2.15]. Egal was irgendwelche Tests sagen oder irgendwelche 360° Feedbacks oder irgendwelche anderen Dinge, sondern Sie interessieren sich erst mal für die Person [K 2.15], die Ihnen gegenüber sitzt.*“ (Tr. I.) Dieses individuelle Interesse und die damit verbundene Akzeptanz schätzt auch Anna, wenn sie sagt: „*So habe ich mich verstanden gefühlt [K 2.13], konnte aber auch ergänzen oder ‚verbessern‘ [...]. Sie fragten nach und vermittelten so ein großes Interesse und eine Begeisterung für mich persönlich [K 2.16].*“ (NRE 2/49)

Jolanda stellt in ihrer Nachbetrachtung heraus, dass für sie das Miteinander von Coach und Coachee sogar entscheidend war:

Jolanda: „Was wichtig ist, klar, dass man ernst genommen wird [K 2.17]. Aber auch, dass es dieses Miteinander ist und nicht dieses, man macht ein paar Tests, die werden ausgewertet und dann wird vorgegeben, was zu einem passt, sondern dass man wirklich versucht, das zusammen zu erarbeiten [K 2.24]. Und dass auch wirklich versucht wird, alles zu berücksichtigen von dem, also von mir.“ (Tr. I.)

Layla erweitert den Analysefokus um den Aspekt der Vertrauensbildung, wenn sie die Herausforderung an Coach und Coachee hervorhebt, ein derartiges Vertrauensverhältnis zu kreieren, sich darauf einzulassen und es zu sichern:

Layla: „Desweiteren war es irgendwie ein ‚komisches‘ Gefühl, einer fremden Person so viel über meine Privatsphäre anzuvertrauen [K 2.3]. Dieses Gefühl war aber zur gleichen Zeit auch irgendwie schön.“ (NRE 2/46)

Patrizia hat den Coachingprozess zunächst durchaus skeptisch betrachtet, kommt aber später zu einer anderen Meinung:

Patrizia: „Ich find’s wichtig, dass es glaubwürdig bleibt [K 2.25]. Also, dass man nicht so das Gefühl hat, dass was gesagt wird, nur um ein bestimmtes Gefühl beim anderen zu erzielen oder so was. Und das Gefühl hatte ich nie. Ich hatte immer das Gefühl gehabt, dass es ein ehrliches [K 2.12] Coaching ist. Dass ich wirklich ehrliches [K 2.12] Feedback bekommen habe, wenn ich was gesagt habe oder, wenn ich eine Aufgabe gemacht habe. Und das hat mir sehr viel gebracht, dass ich nicht das Gefühl hatte, ja, jetzt sitzt jemand gegenüber, der mir eigentlich nur irgendwas sagt, damit ich mich gerade in dem Moment besser fühle [...].“ (Tr. I.)

Die Ergebnisse zeigen, dass die besondere Herausforderung der Gestaltung einer wertschätzenden Beziehungsqualität auch in den Gruppencoachings im schulischen Kontext mit vielen TeilnehmerInnen bewältigt wird. So ergibt sich bei der Analyse der anonymen Kommentare im Gruppencoaching eine durchgängige Begeisterung für die besondere Qualität der Arbeitsatmosphäre, die weit über die erwarteten Ergebnisse hinausgeht. Alle TeilnehmerInnen beantworten die Frage nach dem ‚Aufgehobensein in der Gruppe‘ sehr positiv. Es finden sich sehr überzeugende Kommentare, die explizit auf den erfahrenen Respekt, die Freundlichkeit und die Offenheit im Gruppencoaching und die damit verbundene Freude, Motivation und Angstfreiheit hinweisen. Maßgeblich ist in diesem Kontext das Engagement der TutorenCoaches, denen es offensichtlich sehr gut gelingt, in dieser neuen Rolle die Ideen des systemisch-konstruktivistisch orientierten Coachings in einem durch schulische Vorerfahrungen mitgestalteten Raum umzusetzen. Dies verdeutlichen die folgenden anonymen Kommentare stellvertretend für viele ähnlich lautende: „*Zu Anfang war ich noch etwas unsicher, aber mit der Zeit wurde die Zusammenarbeit [K 2.24] immer besser und ich fühlte mich immer mehr wohl [K 2.9]*“ (TKG 2011/152 und TKG 2012/137) und auch „*Ich fühle mich sehr wohl [K 2.9] in der Gruppe. Man kann offen reden [K 2.11] und seine Träume erzählen, ohne ausgelacht zu werden.*“ (TKG 2012/147). Eine Teilnehmerin schreibt sehr ausführlich, dass sie anfänglich Befürchtungen hatte, dass sie und ihre Freunde dann aber insbesondere im Umgang mit ihren Verunsicherungen und Ängsten ein Miteinander im Erleben und das Wir-Gefühl innerhalb der Peergroup als große Entlastung und sogar Stärkung erfahren haben. Sie konnten ihre Ängste kontextualisieren und auf diese Art auch relativieren. Sie notiert: „*Mir wurde meine Angst genommen [K 2.22], weil ich gesehen hab, dass Mitschüler sich genauso fühlen. Au-*

ßerdem habe ich Bestätigung bekommen, was meinen Beruf bzw. Studium angeht.“
(TKG 2012/147)

Offensichtlich gelingt es, orientiert an den Empfehlungen des Coachingkonzepts, eine beziehungsstiftende Arbeit in der Gruppe umzusetzen. Die Coachees erleben sich in einer akzeptierenden und stärkenden Gemeinsamkeit mit ihren MitschülerInnen, die sich in derselben Übergangs- und Orientierungsphase befinden und ähnliche Unsicherheiten durchleben. Einer der Coachees erwähnt ausdrücklich die stützende Wirkung der gemeinsam erarbeiteten Regeln als Ordner für das Miteinander in der Gruppe, wenn er sich erinnert: *„Sehr gut, weil sich alle super verstanden haben und aufgrund des Einhaltens der Regeln [K 2.19] hatten wir eine gute Atmosphäre [K 2.2].“* (TKG 2012/149)

Eine dieser gemeinsam erarbeiteten zentralen Regeln betrifft die Vertraulichkeit. Die Coachees haben sich in allen Gruppen darauf verständigt, dass ihre Coachinggruppe ein ‚geschützter Raum‘ für alle TeilnehmerInnen ist. Die Bedeutung einer solchen Vertraulichkeit wird von den Coachees im Gruppencoaching immer wieder herausgestellt: *„[...] man bekommt das Gefühl der Vertraulichkeit [K 2.3], dass alles im Raum bleibt und das ist zentral wichtig.“* (TKG 2012/145).

Von besonderer Relevanz ist auch die Einschätzung der TeilnehmerInnen, dass es sich hierbei um ein gegenseitiges Gefühl handelt. So führt ein Coachee sein Wohlfühlen in der Gruppe ganz konkret auf das Vertrauen zurück: *„[...] dass wir uns alle gegenseitig vertraut haben [K 2.3], was sehr wichtig ist. Eine bessere Gruppe hätte ich mir nicht vorstellen können.“* (TKG 2012/149)

Neben dem Vertrauen wird auch auf die stärkenden Aspekte des gegenseitigen Respekts und der Offenheit innerhalb der Gruppe fokussiert: *„Sehr gut, da jeder den anderen und dessen Meinungen/Aussagen respektiert [K 2.4].“* (TKG 2012/145) Als Zusatznutzen der Gruppenarbeit erkennen die Coachees, dass im gegenseitigen Austausch eine Multiperspektivität entsteht und damit auch eine Erweiterung der individuellen Sichtweisen und Handlungsoptionen. Die Coachees können von den Erfahrungen und Berichten ihrer MitschülerInnen profitieren, wie die folgende Äußerung illustriert: *„Die Menschen um mich herum geben mir Hilfestellung [K 2.23], zudem lerne ich Neues. Eine Person hier hat zum Beispiel dieselben Interessen, so tauschen wir uns aus und ich lerne viel.“* (TKG 2012/145)

10.2 Methoden des Coachings (Forschungsfrage II)

Eine in der Forschungsfrage II fokussierte zentrale Zielsetzung des zu evaluierenden Modells ist es, dass die SchülerInnen sich als Vorbereitung späterer beruflicher Entscheidungen aktiv mit den eigenen Interessen, Stärken und Schwächen – selbst und fremdeingeschätzt – und mit ihren persönlichen Werten und Begehren auseinandersetzen. Darauf aufbauend geht es darum, selbstbestimmt und eigenverantwortlich, Ideen

zu ihrer individuellen beruflichen Identität zu konstruieren und sich mit entsprechenden Möglichkeiten der bevorstehenden Ausbildung, Studium und mit optionalen Berufsbereichen auseinander zu setzen sowie weiterführende Informationen zu erarbeiten und mögliche Passungen zu reflektieren. Diese Auseinandersetzung wird angeregt durch vielfältige methodische Zugänge (vgl. Kapitel 6 und 7). Die erarbeiteten Ergebnisse werden nicht als Wahrheiten, sondern als unterschiedliche Sichtweisen behandelt und in den individuellen Konstruktionsprozess einbezogen. So können die erarbeiteten Ergebnisse als Puzzlesteine gesehen werden, aus denen die Coachees das Bild ihrer zukünftigen beruflichen Identität zusammensetzen. Im Folgenden wird gezeigt, wie die SchülerInnen die einzelnen angebotenen Methoden bewerten und inwieweit sie sich durch diese Methoden und deren Vielfalt im Prozess der beruflichen Orientierung unterstützt fühlen. Die Bearbeitung der Forschungsfrage II erfolgt durch die Überprüfung der Hypothesen H 3, H 4, H 5 und H 6.

10.2.1 Methoden zur Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken, Schwächen, Werten und Begehren (H 3)

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken, Schwächen, Werten und Begehren erfolgt zunächst (1) durch die Bearbeitung standardisierter Berufseignungstests und das konstruktive Ausbalancieren der Ergebnisse. Darauf aufbauend wird versucht, mittels des (2) systemischen 360° Feedbacks, des (3) Appreciative Inquiry (AI) und der (4) Visionsarbeit diese Auseinandersetzung zu intensivieren. Begleitende Reflexionen und Feedbackrunden eröffnen neue Perspektiven und ermöglichen unterschiedliche Beobachterpositionen. Entsprechend der Hypothese 3 gilt es zu prüfen, ob die eingesetzten Methoden die Reflexion eigener Interessen, Stärken, Schwächen, Werte und Begehren anregen.

(1) Standardisierte Berufseignungstests und konstruktives Ausbalancieren der Testergebnisse

Zu Beginn des Coachingprozesses zur beruflichen Orientierung werden die Coachees eingeladen, einen oder mehrere standardisierte Berufseignungstests zu absolvieren. Ein solcher Einstieg dient der Sensibilisierung für das Thema der beruflichen Orientierung und lädt ein zur Reflexion der eigenen Interessen und Stärken. Wichtig ist bei der Durchführung solcher Tests immer der intensive Hinweis, dass die Ergebnisse dieser standardisierten Tests nicht mit Noten, im Sinne von gut und schlecht, bewertet werden, sondern als denkbare Sichtweisen zu den Stärken und Schwächen der Coachees zu interpretieren sind; dass sie keine ‚Evangelien‘ sind, sondern mögliche Auslegungen bedeuten, die einen Denkanstoß darstellen sollen. Aus diesem Grund sollen nach Möglichkeit mehrere dieser standardisierten Testungen durchgeführt werden, damit

die TeilnehmerInnen eigenverantwortlich im Sinne eines konstruktiven ‚Spiels mit den Ergebnissen‘ nach für sie adäquaten Übereinstimmungen suchen können.

Im Einzel- und Gruppencoaching wurde zunächst am Beispiel des Geva-Tests erhoben, ob der Einsatz standardisierter Tests für die Coachees sinnvoll war (Tabelle 25).³⁶⁸ Das Ergebnis fällt positiv aus: 11% bzw. 72% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings und 29% bzw. 38% des Gruppencoachings beurteilen den Einsatz des Tests als sinnvoll oder eher sinnvoll. Unterschiede zwischen den Geschlechtern können hierbei nicht festgestellt werden.

Tabelle 25: Bewertung des standardisierten Geva-Berufseignungstests

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Geva-Berufseignungstest war sinnvoll	Einzel	11%	72%	17%	0%	36
	Gruppe	29%	38%	26%	7%	86

Eigene Berechnung (2013).

Bei den Einzelcoachings wurden in jedem Beratungsprozess drei weitere standardisierte Tests durchgeführt: Der Interessen-Struktur-Test und die beiden Tests der Uni Bochum ‚Mein Berufsweg‘ und ‚Mein Studiengang‘ (Tabelle 26). Wie zu sehen ist, sind 14% der Coachees der Meinung, dass der Interessens-Struktur-Test sinnvoll und weitere 57%, dass er eher sinnvoll ist. Die beiden Tests der Uni Bochum werden zwar weniger positiv eingeschätzt, aber immer noch von jeweils 6% und 3% der TeilnehmerInnen als sinnvoll und 54% und 57% als eher sinnvoll eingestuft. Es ist zu vermuten, dass bei den zuletzt durchgeführten Testungen eine gewisse Testmüdigkeit aufgetreten ist (vgl. Julian NRE 3-28). Diese Einschätzungen der drei Tests fallen für weibliche und männliche Coachees relativ gleich aus.

³⁶⁸ In diesem Zusammenhang ist erneut anzumerken, dass der Abfrageblock zu den einzelnen Methoden im Gruppencoaching erst in den letzten beiden Jahren (2011 und 2012) eingesetzt wurde (N=87).

Tabelle 26: Bewertung der Berufseignungstests im Coaching

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Interessens-Struktur-Test war sinnvoll	Einzel	14%	57%	20%	9%	35
Test der Uni-Bochum „Mein Berufsweg“ war sinnvoll	Einzel	6%	54%	31%	9%	35
Test der Uni-Bochum „Mein Studiengang“ war sinnvoll	Einzel	3%	57%	31%	9%	35

Eigene Berechnung (2013).

Ein wesentlicher Anspruch des Coachings besteht darin, diese standardisierten Tests als Teilaspekt gewinnbringend in den Gesamtprozess zu integrieren. Die Ergebnisse aus Tabelle 27 zeigen, dass dies gut gelungen ist. So sind 29% bzw. 54% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings der Meinung, dass die Eignungstests erst durch das Coaching wertvoll oder eher wertvoll sind. Im Gruppencoaching sind 21% bzw. 42% dieser Meinung. Dieser Anteil ist beim Gruppencoaching mit (63%) also etwas geringer als im Einzelcoaching mit 83%. Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Coachees sind nicht festzustellen.

Tabelle 27: Beurteilung des Zusammenhangs von Eignungstests und Coaching

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Eignungstests waren erst durch das Coaching wertvoll	Einzel	29%	54%	14%	3%	35
	Gruppe	21%	42%	27%	10%	86

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung

Das vorhandene Textmaterial wurde Anhand der Kategorie 3 'Selbsteinschätzung/Selbstfindung/Selbstpositionierung', der Subkategorien Systemisches 360° Feedback, Appreciative Inquiry, Individuelle Stärken, Individuelle Schwächen, Individuelle Interessen, Entdecken und Reflektieren von individuelle Werten, Eignungstests, Auseinandersetzung mit Selbsteinschätzung, Auseinandersetzung mit Fremdeinschätzung und Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und über die Kodes Test [K 3.1], Eignungstests [K 3.2], 360° Feedback [K 3.3], Stärken [K 3.4], Schwächen [K 3.5], Fragebogen [K 3.6], Interview mit Bezugsperson [K 3.7], wertschätzendes Interview [K 3.8], Interessen [K 3.9], Neigungen [K 3.10], Wünsche [K 3.11], Träume [K 3.12], Sehnsüchte [K 3.13], Vorstellungen [K 3.14], Bedürfnisse [K 3.15] analysiert.

Die Textstellen aus der qualitativen Untersuchung werden in diesem Unterkapitel 10.2.1 jeweils den entsprechenden quantitativen Ergebnissen zu den einzelnen Methoden zugeordnet.

In der Auswertung der qualitativen Erhebung bestätigen sich die quantitativen Ergebnisse hinsichtlich der Wirkungsweise der eingesetzten Methoden und der angestrebten Klärung der eigenen Stärken, Schwächen, Interessen und Wertewertgehend, sowohl für die TeilnehmerInnen des Einzelcoachings als auch für die des Gruppencoachings, wobei durchaus deutlich wird, dass die einzelnen Coachees die Tests in ihrer Bedeutung unterschiedlich einordnen. In den Leitfadeninterviews wurde eine in den Prozess einstimmende Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen mittels der Interessen- und Eignungstests befürwortet. Übereinstimmend geben alle Interviewten an, dass sie es sehr gut fanden, dass „*sie so viel über sich nachdenken mussten*“ (Tim Tr. I); daraus ist zu folgern, dass der Einstieg in die Selbstreflexion durch diese Tests gefördert wird. Johannes betont, „*Es hat mir sehr gut gefallen hat, dass es viele oder mehrere Tests waren, weil jeder Test seine Stärken und Schwächen hat.*“ (vgl. Johannes Tr. I.) Das entspricht der Argumentation, dass die Ergebnisse dieser standardisierten Tests keine unantastbaren ‚Wahrheiten‘ sind und dass die Coachees als Experten für sich selbst durchaus kritisch und dekonstruktiv mit den Testergebnissen umgehen sollen.

Auch Isabel unterschreibt die Bedeutung der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der standardisierten Tests als für sie passende Einladung, über sich nachzudenken:

Isabel: „Die ganzen Fragebögen, was da alles so rausgekommen ist und das war ja auch relativ viel. Deshalb fand ich das auf jeden Fall informativ und auch spannend und das dann alles nochmal durchzugehen und zu gucken, was ich für mich passend fand und was nicht.“ (Tr. I.)

Für Freddi stellten die standardisierten Eignungstests sogar den spannendsten Teil des Coachings dar, wenn er begeistert äußert:

Freddi: „Die Auswertungen, also, wenn ich verschiedene Fragebögen ausgefüllt hatte oder irgendetwas gemacht hatte und dann sozusagen, das Feedback bekam. So wusste, was ist dabei rausgekommen, was kann man damit machen, was ist daran irgendwie interessant, das waren absolut die spannendsten Momente.“ (Tr. I.)

In den anonymen Kommentaren aus dem Gruppencoaching finden sich vorrangig sehr positive Äußerungen. Die Coachees fühlen sich bestätigt, aber auch erweiternd angeregt in ihrer Einschätzung der eigenen „*Stärken und Schwächen*“ (TKG 102, 2012), „*ihrer Interessen*“ (TKG 120, 2012) und in Bezug auf ihr „*Denken und Handeln*“ (TKG 126, 2011) und resümieren für sich als Ertrag dieser Berufseignungstests: „*An seinen Schwächen [K 3.5] kann man arbeiten und sich in seiner Person entwickeln und die Stärken [K 3.4] beispielsweise beim Vorstellungsgespräch besser präsentieren.*“ (TKG 138, 2011). Andererseits werden aber auch andere Stimmen laut, die eine zu große Anzahl von Tests monieren (z.B. TKG 2011/122 und TKG 2011/125), oder auch einzelne Tests für überflüssig halten (z.B. den Geva-Test TKG 2011/109, TKG 2011/138 und TKG 2012/108 oder den V-Scout Test TKG 2011/140, TKG 2011/141 und TKG 2011/147).

(2) Systemisches 360° Feedback

Ziel des systemischen 360° Feedback ist es, über einen Fragebogen, den die TeilnehmerInnen an MitgliederInnen ihrer unterschiedlichen Beziehungssysteme, wie z.B. Familie, Freunde, Schule, Vereine usw. verteilen, deren Sichtweise zu beruflich relevanten Eigenschaften der Coachees zu erheben. Bei der eigenverantwortlichen Auswertung der Rückmeldungen erfahren die Coachees zum einen, wie andere ihre beruflichen Stärken bzw. Schwächen einschätzen, zum anderen kann bei der vergleichenden Auswertung auch die Unterschiedlichkeit und Relativität der Sichtweisen in den verschiedenen Beziehungssystemen deutlich werden. Da die Coachees auch selbst einen Fragebogen ausfüllen, ergibt sich darüber hinaus die Möglichkeit zum Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass das Arbeiten mit dem systemischen 360° Feedback von fast allen Beteiligten als sinnvoll eingeschätzt wird (Tabelle 28). Diese Meinung wird von einer überragenden Mehrheit geteilt: TeilnehmerInnen des Einzelcoachings sind zu 69% der Meinung, dass das 360° Feedback sinnvoll ist, weitere 28% stufen es als eher sinnvoll ein; 36% der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings beurteilen das 360° Feedback als sinnvoll und zusätzliche 46% als eher sinnvoll. Diese Meinung ist bei weiblichen und männlichen Coachees sowohl im Einzel- als auch im Gruppencoaching gleichermaßen vertreten.

Tabelle 28: Bewertung des systemischen 360° Feedbacks

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Arbeit mit dem systemischen 360° Feedback war sinnvoll	Einzel	69%	28%	0%	3%	36
	Gruppe	36%	46%	14%	5%	87

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung

Die positiven Ergebnisse der quantitativen Erhebung werden durch die qualitativen Ergebnisse bestätigt und in ihrer individuell wahrgenommenen Wirkmächtigkeit weiter ausdifferenziert. Zunächst werden die Rückmeldungen aus dem Einzelcoaching analysiert und nachfolgend die Kommentare aus dem Gruppencoaching.

Die retrospektive Befragung der TeilnehmerInnen im Interview erlaubte eine differenzierte Klärung, was genau die Coachees an der Methode des systemischen 360° Feedbacks überzeugt. So spezifizieren Esther und Julian ihren ganz persönlichen Nutzen wie folgt:

Esther: „Das 360° Feedback [K 3.3] habe ich auch als sehr positiv empfunden. Dadurch dass man so einen großen Radius an Kollegen, Bekannten, Freunden, Verwandten befragen kann und dadurch wirklich differenziert sehen kann, wie seh‘ ich

mich [K 3.23], wie sehen mich andere [K 3.26] und wo gibt es dann die totalen Unterschiede. Das hat mir persönlich richtig weitergeholfen.“ (Tr. I.)

Julian: „Die Antwortbögen [K 3.6] waren für mich bisher das Beste [...], da sie mir gezeigt haben, was für eine Art Mensch ich bin und worauf ich stolz sein kann. Dies hat mir ein neues Selbstbild [K 3.23] und ein größeres Selbstbewusstsein gegeben.“ (NRE 2/47)

Es wird deutlich, dass für die Coachees, die sich ja alle in einer Phase des Übergangs und der Neuorientierung befinden, grundsätzlich von großem Interesse ist, wie sie von anderen gesehen werden. Insbesondere ist es für sie sehr aufschlussreich, die Unterschiedlichkeiten der Wahrnehmungen in den verschiedenen Beziehungssystemen zu entdecken; d.h., dass ihnen je nach Beziehungssystem jeweils unterschiedliche Stärken und Schwächen zugeschrieben werden können. So formuliert Tim stellvertretend für eine Mehrheit der Coachees: *„Ja, wie mich Menschen einschätzen [K 3.26], das hat mich schon überrascht, auch die Unterschiede!“* (Tr. I.)

Freddi erkennt im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen zum systemischen 360° Feedback insbesondere die Kontextabhängigkeit der Zuschreibung von Eigenschaften.

Freddi: „Zum Beispiel beim 360° Feedback [K 3.3] ging es darum, ob ich introvertiert oder eher extrovertiert bin. Und da habe ich gemerkt, dass das sehr stark davon abhängt, wo ich bin, mit wem ich zusammen bin und worum es geht. Mir fällt da jedes Mal als Beispiel jener Onkel ein, der sagte, dass ich eher introvertiert bin [K 3.26]. Das hängt aber damit zusammen, dass ich kein großer Freund von Familientreffen bin und ich zu solchen Anlässen deshalb eher schweigsam bin als sehr mitteilsam. Das führt dann zu solchen Eindrücken, und ich weiß aber, dass das nur seine Wahrnehmung ist und dass ich das anders kann.“ (Tr. I.)

Er erarbeitet in seinem Kommentar zum systemischen 360° Feedback sehr anschaulich, wie hilfreich die durch diese Methode angeregte Reflexion zur Kontextualisierung externer Feedbacks sein kann. Dies verhilft ihm dazu, die Bewertungen anderer zu relativieren und fördert sein Gefühl der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Er entscheidet, ob die Wahrnehmung des Onkels zutreffend ist oder nicht und wird so zum verantwortlichen Konstrukteur seiner Wirklichkeit. Tim erweitert diesen Fokus um die Dimension der Selbstbeobachtung und erkennt, dass auch er selbst sich in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich verhält. Dabei reflektiert er ein gewisses Gestaltungspotential:

Tim: „[...] ,dass ich da jetzt nochmal genauer drauf achte und reflektiere [K 3.22], wie verhalte ich mich in der Schule, bei meinen Freunden, wenn ich zuhause bin, dass ich gemerkt habe, dass ich mich in unterschiedlichen Situationen auch komplett anders darstelle. [...] ich kann mein Verhalten anpassen, ich kann meine Launen kontrollieren und kann mich situationsgerecht verhalten.“ (Tr. I.)

Die Analyse der Antworten verdeutlicht, dass durch die Bearbeitung des systemischen 360° Feedbacks eine Intensivierung der Selbstreflexion eingeleitet wird, die die Klä-

rung und auch Neuentdeckung individueller Stärken und Fähigkeiten fördert und durch den Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung weiter akzentuiert wird:

Sabine: „Ich fand es auch gut, darüber nachzudenken, wie mich andere Leute sehen und was sie an mir schätzen [K 3.26]. Dadurch wurden mir teilweise auch Sachen bewusst, die ich vorher nicht für wichtig hielt. Bei dieser Aufgabe halfen mir die Einschätzungsbögen [K 3.6], die meine Freunde und Eltern zuvor ausgefüllt haben.“ (NRE 3/31)

Bei vielen Coachees wird durch den Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung das Selbstbild aufgewertet bzw. ein solcher Prozess eingeleitet:

Esther: „[...] und ich weiß, bei mir gab es auch viele Items, die komplett auseinandergehen, so wie ich mich gesehen habe [K 3.23] und so wie mich andere gesehen haben [K 3.26]. Und da haben Sie mir ja auch später als Anregung mitgegeben, ob das eigentlich so ist, oder ob ich mich generell einfach eher schlechter einschätze? Und das war auch ein Aspekt, der mich weitergebracht hat. Ja, stimmt, ich verkauf mich unter meinem Wert und unter meinen Fähigkeiten und, klar, kann man da nicht von heute auf morgen den Hebel umschalten, aber man kann sich dessen bewusster werden.“ (Tr. I.)

Daniel: „Mir haben einige Methoden besonders gut gefallen, beispielsweise fand ich die Selbst-/Fremdeinschätzungsfragebögen [systemisches 360° Feedback] für mich persönlich hilfreich [K 3.3], da ich nun weiß, wie mich andere sehen und ich gesehen habe, wie sehr sie mich schätzen [K 3.26]. Das hat mein Selbstbewusstsein schon etwas gestärkt.“ (NRE 5/8)

Dabei ist den meisten Coachees offensichtlich klar, dass die Auseinandersetzung mit den Fremdwahrnehmungen auch mit dem Risiko von Enttäuschungen oder Konflikten verbunden sein kann:

Jolanda: „Also ich glaube, das findet jeder interessant, weil man natürlich, was andere von einem denken [K 3.26], ist einem ja auf jeden Fall wichtig. Ja also bei mir war das [...], dass man auch mal ein bisschen [...] denkt: Oh Gott, das denkt der jetzt von mir [K 3.26]. Ich hab mich jetzt nicht auf den Schlips getreten gefühlt oder so, aber das kann sicherlich, denke ich, auch mal vorkommen. [...] wirft vielleicht auch nochmal Fragen oder Konflikte auf, das kann ich mir auch vorstellen. Aber ich fand's interessant, also fast ein bisschen motivierend eher. Aber ich glaub, das kann auch andersrum sein.“ (Tr. I.)

So entdeckt Patrizia bei der Rückmeldung ihres Vaters, wie wenig engagiert er sich mit ihrer Orientierungsproblematik auseinandersetzt. Patrizia bilanziert, „*dass ist für mich ein wichtiger Punkt gewesen*“, der ihr erlaubt, sich über die väterlichen Einwände gegen ihr Medizinstudium leichter hinweg zu setzen. (vgl. Patrizia Tr. I.) Bei Patrizia entsteht aus der im Rahmen des systemischen 360° Feedbacks entdeckten Enttäuschung über die Haltung ihres Vaters und die damit verbundene Dekonstruktion ihrer bisherigen Sichtweise, ganz konkret die Chance einer Neukonstruktion in Richtung der Wiederaufnahme ihres Medizinstudiums.

Besonders eindrücklich offenbart sich bei der Analyse des systemischen 360° Feedbacks für viele Coachees, dass die Wahrnehmungen von Familie und Freundeskreis stark differieren können. So wundert sich Frederik: „[...], dass ich von meinem Freundeskreis durchweg positiver beurteilt werde als von meiner Familie [K 3.26] und ich mich selbst oft zu ‚schlecht‘ einschätze [K 3.23].“ (NRE 3/30)

Ruth gelingt es, diese Überraschung in einen für sie selbst logischen Zusammenhang zu transferieren und daraus für sich nützliche Schlussfolgerungen zu ziehen. So scheint sie sich zunehmend zu einer eigenverantwortlichen Regisseurin im Umgang mit externen Einflussfaktoren und den Sichtweisen und Bewertungen anderer zu entwickeln:

Ruth: „Vor allem überrascht war ich aber darüber, dass verschiedene Personen aus meinem Umfeld mich völlig unterschiedlich einschätzen [K 3.26] bezüglich meiner Stärken [K 3.4] und Schwächen [K 3.5]. So direkt hatte ich nie darüber nachgedacht. Dieser Aspekt hat mich auch nach unserem Termin noch beschäftigt [K 3.22]. Im Endeffekt ist das für mich aber völlig logisch geworden, da sie mich aus unterschiedlichen Perspektiven und Situationen kennen. Dabei ist mir auch klargeworden, wie schlecht mich mein Vater kennt [K 3.26] und wie gerne er mich in den Himmel lobt und als Aushängeschild benutzt.“ (NRE 3/24)

Johannes erweitert die Kommentare zum systemischen 360° Feedback um den Aspekt des Transfers auf konkrete berufliche Anforderungen beispielsweise in der Selbstpräsentation, wenn er für sich festhält: „[...] die differenzierten Sichtweisen der Fremd- [K 3.26] und Selbstwahrnehmung [K 3.23] in zukünftigen Bewerbungsgesprächen weiterhelfen werden, da ich mir jetzt meiner Wirkung auf andere bewusster bin.“ (NRE 3/30)

Auch die Ergebnisse der anonymen Kommentare aus dem Gruppencoaching belegen die positive Beurteilung des systemischen 360° Feedbacks und bestätigen die Ergebnisse der quantitativen Erhebung. So beschreiben viele Coachees einen ganz konkreten Lernerfolg in Bezug auf ihre Fähigkeit, eigene Stärken wahrzunehmen und zu würdigen, wie dieses Beispiel zeigt: „Ich habe gelernt, dass mich meine Umwelt [K 3.26] anders wahrnimmt als ich selbst [K 3.23] und dass diese Wahrnehmung oft positiver ist als meine eigene.“ (TKG 2012/103)

Dabei heben die Coachees den Nutzen der Fragebögen hervor, mit denen sie die Feedbacks verschiedener Bezugspersonen erheben können:

„[...], dass ich allgemein meine Interessen [K 3.9], Kompetenzen, Stärken [K 3.4] und Schwächen [K 3.5] besser einschätzen kann. Die Antwortbögen und die Bewertungen verschiedener Personen [K 3.26] waren sehr hilfreich.“ (TKG 2012/100).

Die teilweise negativen Kommentare aus dem Gruppencoaching (Tabelle 28) sind vermutlich auf das unterschiedliche Engagement im Umgang mit dieser Methode zurückzuführen. So gab es einige Coachees, die keine Fragebögen verteilt hatten und erst

beim Erleben der Erfahrungen ihrer MitschülerInnen ankündigten, dass sie das später nochmal nachholen wollten, weil sie das ja nun doch „ganz spannend“ fänden.

(3) *Appreciative Inquiry (AI)*

Ein weiterer Bestandteil des Coachings ist das Appreciative Inquiry (AI), das auch als wertschätzendes Interview zur persönlichen Standortbestimmung bezeichnet wird. Ziel dieses teilstrukturierten Interviews ist es, durch lösungs- und ressourcenorientierte Fragen die Selbstreflexion der Coachees im Sinne einer Aufmerksamkeitsfokussierung auf ihre Stärken und Chancen zu richten und ihre Werte, Wünsche und Träume zu entdecken. Durch zirkuläre Fragen³⁶⁹ werden auch an dieser Stelle die Sichtweisen anderer zu den Stärken und Fähigkeiten der Coachees mit einbezogen. Im Rahmen des Gruppencoachings wird das AI in Gruppen aus jeweils drei SchülerInnen durchgeführt. Das eröffnet die Chance, dass jeder der Coachees einmal die Position des Beobachters, des Teilnehmers und des Akteurs einnehmen kann und dass jeweils zwei Coachees als Reflecting Team fungieren können (vgl. ausführlich Kapitel 7.2).

Zur Evaluation der Methoden wurden die Coachees gefragt, ob das wertschätzende Interview³⁷⁰ sinnvoll war (Tabelle 29). Aus Sicht der TeilnehmerInnen beider Coachingsettings wird das Interview sehr positiv bewertet: 62% der TeilnehmerInnen im Einzelcoaching erachten das wertschätzende Interview als sinnvoll, bzw. 32% als eher sinnvoll; 16% der TeilnehmerInnen im Gruppencoaching sind der Ansicht, dass das wertschätzende Interview sinnvoll ist und 55% stufen es als eher sinnvoll ein. Hier fällt die eher geringe Zahl der ‚vollen‘ Zustimmung bei den Coachees aus dem Gruppencoaching auf, die im qualitativen Teil erläutert wird.

Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmern des Einzelcoachings gibt es keine. Beim Gruppencoaching allerdings sind die männlichen dem wertschätzenden Interview gegenüber teilweise etwas positiver eingestellt als die weiblichen Coachees (Cramers-V = 0,398). Es ist an dieser Stelle zu vermuten, dass die männlichen Teilnehmer eher gewillt sind, positive Rückmeldungen zu ihrer Person anzunehmen. Hier gilt es, in zukünftigen Untersuchungen differenzierter nachzufragen.

³⁶⁹ „Zirkuläre Fragen wurden in der systemtherapeutischen Praxis entwickelt und werden dort heute erfolgreich eingesetzt, um zirkuläre Prozesse in Beziehungssystemen aufzudecken und starre Kommunikations- und Interaktionsmuster, [...] durch eine gezielte Einnahme von unterschiedlichen Beobachterpositionen und Perspektivwechseln zu verflüssigen. Der Fragende (der Therapeut oder übertragen auf Lehr- und Lernprozesse z.B. der Lehrende) eröffnet den Beteiligten durch seine triadische Frageweise Möglichkeiten, sich in andere Positionen hinein zu versetzen und sich dabei auf einen Perspektivenwechsel innerhalb des Systems einzulassen“. In: <http://methodenpool.uni-koeln.de>; vgl. auch Simon/Rech-Simon (2013).

³⁷⁰ In den Fragebögen wurde der Fachterminus Appreciative Inquiry in der deutschen Übersetzung ‚Wertschätzendes Interview‘ abgefragt, um die Coachees nicht durch ein Übermaß an Fremdwörtern zu verstören.

Tabelle 29: Bewertung des Appreciative Inquiry/Wertschätzendes Interview

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Wertschätzendes Interview in Modul 2 war sinnvoll	Einzel	62%	32%	3%	3%	34
	Gruppe	16%	55%	21%	8%	86

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung bestätigen die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung hinsichtlich der großen Zustimmung zum AI durch die Coachees des Einzelcoachings und erklären auch die deutlich geringere ‚volle‘ Zustimmung aus dem Bereich Gruppencoaching.

In den retrospektiven Interviews und in den Nachreflexionen sprechen alle TeilnehmerInnen des Einzelcoachings mit großer Begeisterung von dem ‚Appreciative Inquiry‘ (AI). Auf die Nachfrage, worin genau sie den individuellen Nutzen für sich gesehen hätten, verweisen die Coachees zunächst darauf, dass das AI sie zum intensiven Nachdenken über sich selbst und ihre Stärken und Schwächen anregt. Stellvertretend seien hier die Äußerungen von Ruth und Anna genannt:

Ruth: „Neu für mich war der große Anteil der Fragen über meine Persönlichkeit [K 3.24] und den damit verbundenen Neigungen/Abneigungen [K 3.9], Stärken/Schwächen [K 3.4, K 3.5] und vor allem, wie mein soziales Umfeld mich sieht. Da hab ich vorher nie so drüber nachgedacht [K 3.26].“ (NRE 2/52)

Anna: „Mir hat das Gespräch sehr geholfen, mir noch einmal genauere Gedanken über mich zu machen [K 3.22]. Zwar habe ich das schon viel zu Hause getan, jedoch ist es viel leichter, wenn jemand Fragen stellt, zu denen konkrete Antworten gegeben werden sollen [K 3.8].“ (NRE 2/49)

Tim und Frederik intensivieren die positive Beurteilung durch die Dimension ‚das erste Mal‘! Beide erwähnen ausdrücklich, dass sie das erste Mal in dieser Form über sich nachgedacht und gesprochen haben und betonen so sehr eindrücklich die Relevanz dieser Erfahrung:

Tim: „Während des Gesprächs dachte ich das erste Mal darüber nach, wer ich wirklich bin [K 3.22], was ich möchte und was meine Ziele [K 3.17] sind. Selten denkt man so konkret über sich selbst [K 3.22] und auch über die Meinungen anderer [K 3.26] über einen nach.“ (NRE 2/53)

Frederik: „Ich persönlich fand das geführte Interview [K 3.8] in vielerlei Hinsichten interessant. Sowohl die allgemeinen als auch die spezielleren Fragen zu meiner Person, haben mich zum ersten Mal dazu gebracht, intensiver über meine eigenen Vorstellungen [K 3.14] und meine Persönlichkeit [K 3.24] nachzudenken. Bei der Schilderung gewisser Situationen, hat sich z.B. herausgestellt, welche Stärken [K 3.4] ich noch besitze, über die ich zuvor nie bewusst nachgedacht habe oder mir im Klaren

war.“ (NRE 2/48)

Viele der TeilnehmerInnen werden durch das AI nicht nur angeregt, mehr über sich nachzudenken, sondern sich auch noch aufmerksamer zu beobachten und aus ihren alltäglichen Lebenserfahrungen ihre Stärken zu extrahieren. Exemplarisch führt z.B. Ruth aus:

Ruth: „Es war sehr neu für mich, so viele Fragen über mich selbst zu beantworten, jedoch denke ich dadurch mehr über meine Stärken [K 3.4] und Schwächen [K 3.5] nach; dass ich auf so viele Fragen keine Antwort wusste, hat mich schon geärgert. Dies zeigt mir jedoch, dass ich mich selbst besser und öfter beobachten muss. Was mir gut gefiel, war, anhand der Beispiele aus meinem Leben (gemeisterte Führerscheinprüfung) meine Stärken [K 3.4] und Schwächen [K 3.5] herauszufinden.“ (NRE 2/52).

Die Äußerung von Ruth zur bestandenen Führerscheinprüfung und auch das nachfolgende Zitat von Jolanda zeigen, dass das konkrete Erkunden insbesondere von praktischen Erfahrungen die Coachees motiviert, ihre alltäglichen Lebenssituationen im Hinblick auf gezeigte berufliche Stärken zu analysieren und als situierte Lernerfahrungen (vgl. Reich 2012, 207 ff.) zu entdecken und einzuordnen:

Jolanda „[...] ich glaube auch, dass man über manche Dinge gar nicht reflektiert hat [K 3.22], das war für einen klar, man mag die oder man macht das ganz gerne, vielleicht in seiner Freizeit und man hat die gar nicht so mit Beruf oder so verbunden. Und, dass das dann aber auch abgefragt wird [K 3.8] und mitspielt. [...] dass man die überhaupt als Berufsmöglichkeit dann im Kopf hat.“ (Tr. I.)

Das AI bietet darüber hinaus durch den Einsatz zirkulärer Fragen eine weitere Gelegenheit, dass die Coachees sich mit den Sichtweisen anderer und deren möglichen Einflüssen auf ihre Konstruktion beruflicher Orientierung auseinandersetzen. So werden die Coachees nach ihrer Einschätzung zu den Meinungen ihrer Bezugspersonen befragt, d.h. sie werden angeregt, in eine Beobachterperspektive zu wechseln und so zu reflektieren, was andere über sie denken. Hier wird in vielen Interviews ein erheblicher Klärungsbedarf deutlich, den Marie wie folgt erläutert:

Marie: „Dann beim Interview [K 3.8] hatte ich auch oft Probleme, auf einige Fragen Antworten zu geben. Besonders schwer fiel mir die Frage, wie mich meine Eltern, Freundin etc. sehen (Bär auf dem Stuhl³⁷¹) [K 3.26]. Ich kriege sehr selten Feedback von ihnen, weiß also gar nicht wirklich, was sie von mir halten [K 3.26]. Ich konnte nur Rückschlüsse aus ihrem Verhalten mir gegenüber ziehen oder von dem, was sie mal angedeutet haben.“ (NRE 2/50)

Frederik will diese erkannten Wissenslücken schließen, indem er zukünftig intensiver mit seiner Umwelt interagiert und eigeninitiativ zum Thema der beruflichen Orientierung kommunizieren will:

Frederik: „Ich fand das gesamte Modul 2 sehr gut, weil ich dadurch angeregt wurde,

³⁷¹ ‚Bär auf dem Stuhl‘ heißt, dass ein Stofftier Bär in der zirkulären Befragung als Stellvertreter für Eltern, Freunde usw. fungiert.

über vieles nachzudenken [K 3.22], wie z.B., was andere Leute über mich denken [K 3.26] und diese auch mal darauf anzusprechen oder - was andere Menschen an mir stört [K 3.26]. Es war völlig neu, so über Stärken [K 3.4] und Schwächen [K 3.5] nachzudenken und zu überlegen, wo andere Leute mich sehen [K 3.26], in welchen Berufsfeldern und wie sie mich wahrnehmen könnten.“ (NRE 2/48).

Insbesondere im Hinblick auf die Selbstreflexion erweist sich das AI als wirkungsvolle Antriebskraft, wie aus den folgenden Kommentaren zu entnehmen ist. Hier wird auch deutlich, wie individuell unterschiedlich im Detail auf die Methode reagiert wird:

Tim: „Nach dem Gespräch habe ich alles noch einmal reflektieren lassen [K 3.22] und auf der Rückfahrt sind mir dann auch noch Dinge eingefallen, die ich vergessen hatte zu erwähnen. Aber auch Tage danach sind mir noch einzelne Sachen eingefallen [...]. Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich so eine Art Interview [K 3.8] gut finde, auch um eigene Gedanken [K 3.19] möglicherweise anzustoßen.“ (NRE 2/52)

Julia: „Insgesamt hat mich das Gespräch sehr beschäftigt und ich habe auch über Sachen nachgedacht bei dem Interview, über die ich mir sonst keine Gedanken mache [K 3.22]. Stärken [K 3.4], Schwächen [K 3.5], irgendeine Rolle, die ich gerne hätte, sei sie auch noch so unerreichbar.“ (NRE 2/51).

Im Einzelfall gehen die Berichte weit über die postulierten Ergebnisse zur Reflexion beruflicher Interessen und Stärken hinaus. So verweist Tim auf bisher verdrängte persönliche Konflikte, über die er nach dem AI erneut nachdenken möchte, um seinen Anteil daran zu klären:

Tim: „Teilweise war das irritierend, teilweise aber auch einfach unangenehm, weil bei diesen Fragen direkt die Situationen wieder hochkamen, in denen ich mich mit meinen Freunden/meiner Familie besonders gestritten hatte. Irritierend waren diese Fragen deshalb, weil ich in manchen Fällen noch gar nicht darüber nachgedacht hatte, was bestimmte Personen meines Umfeldes besonders an mir schätzen bzw. nicht schätzen [K 3.26]. Der positive Aspekt daran war natürlich, dass ich diese Reflexionen in dem Gespräch dann machte und ich habe auch zu Hause noch darüber nachgedacht [K 3.22].“ (NRE 2/52).

Im Hinblick auf die von Tim aufgeworfene Problematik ist die Anmerkung wichtig, dass Coach und Coachees auch im AI auf Augenhöhe miteinander kommunizieren. Das heißt konkret, dass die Coachees auch jederzeit die Fragen unkommentiert lassen können, deren Beantwortung ihnen nicht willkommen ist. Bewegen sich die Coachees allerdings in diesem Prozess aus dieser ‚Komfortzone‘ heraus, kann dies gleichwohl äußerst positive Folgen haben, wie Tims Beispiel ebenfalls zeigt.

Als neuer Aspekt ist an dieser Stelle, initiiert beispielsweise durch die Bemerkung von Tim, hinzugekommen, dass die im Rahmen der beruflichen Orientierung eingesetzten Methoden durchaus für den privaten Bereich eine Wirkmächtigkeit entfalten. Dieses Antwortverhalten wird nicht durch die Kategorien abgedeckt und sollte in einer späteren Untersuchung gesondert analysiert werden.

Eine negative Anmerkung zu dem AI kommt von Isabel, die die Dauer als für sich zu anstrengend erlebt hat:

Isabel: „Ich fand das manchmal ein bisschen schwer. Das war ja sehr eingehend und auch relativ lang. Dann ist das so auf jeden Fall anstrengend; das ist ja eigentlich was Gutes, aber die Methode an sich find ich auch gut, nur bei mir ist es dann eher so, wenn das dann so ermüdend ist, dann find ich das nicht so gut.“ (Tr. I.)

Die ‚volle‘ Zustimmung zu dieser Methode seitens der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings war deutlich niedriger als die der Coachees im Einzelcoaching. Die Kommentare aus dem Gruppencoaching unterstreichen zum einen zwar die Begeisterung für diese Form der lösungs- und ressourcenorientierten Gesprächsführung, zum anderen wird aber auch eine gewisse Skepsis und Kritik deutlich, die sich insbesondere auf die gegenseitige Durchführung in diesem Setting konzentriert. Die Kompetenz für eine derartige Gesprächsführung wurde von den Mitcoachees teilweise angezweifelt (vgl. TKG 2011/151).

(4) Visionsarbeit

Eine weitere Methode des Coachings ist die Visionsarbeit, die aus drei Aufgaben besteht: einer Traumreise in die Zukunft, dem Verfassen von Zukunftsgeschichten und dem Erstellen eines Bildes zu dieser Zukunftsvision. Durch den Entwurf der individuellen Zukunftsvisionen, die Gestaltung von Zukunftsgeschichten und -bildern können persönliche und auch berufliche Werte, Sehnsüchte und Begehren entdeckt, reflektiert und geschärft werden. Die Einbeziehung des Imaginären ermöglicht eine Vervollständigung der Konstruktion beruflicher Identität und beruflicher Orientierung. Im Rahmen der Zukunftsvision konstruierte Ziele initiieren Motivation im Hier und Jetzt, also in der Phase der beruflichen Orientierung, und animieren die Coachees, selbst die ersten Schritte zur möglichen Realisierung dieser Zukunftsvision einzuleiten.

Die Evaluation klärt die Einschätzung der Coachees, inwieweit sie die Visionsarbeit als für sich nützlich erachten (Tabelle 30). 58% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings erachten die Zukunftsgeschichten als sinnvoll und weitere 25% als eher sinnvoll. Im Gruppencoaching sind 15% der Teilnehmer der Ansicht, dass die Zukunftsgeschichten sinnvoll sind, bzw. 47% stufen sie als eher sinnvoll ein. Ähnlich fällt auch das Urteil für das Zukunftsbild aus: 55% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings sind der Ansicht, dass das Zukunftsbild hilfreich und weitere 25%, dass es eher hilfreich ist. Im Gruppencoaching sagen 19%, dass das Zukunftsbild hilfreich ist und 38% sind der Ansicht, dass das Zukunftsbild eher hilfreich ist. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nur zur zweiten Aussage gegeben: Eine Unterstützung durch das Erstellen eines Zukunftsbilds wird von weiblichen Coachees positiver eingeschätzt als von männlichen (Cramers-V = 0,388). Die unterschiedliche Bewertung der Visionsarbeit lässt sich als Hinweis interpretieren, dass die einzelnen Coachees von den unterschiedlichen Methoden und Interventionen auf sehr unterschiedliche Art an-

gesprochen werden. Hier bewegt sich die Bewertung von großer Zustimmung bis sogar zu Ablehnung in Einzelfällen. Hierdurch wird die Bedeutung der eingesetzten Methodenvielfalt besonders deutlich.

Bei der praktischen Durchführung der Gruppencoachings hat sich gezeigt, dass die männlichen Coachees teilweise eher scheu waren, ihre Zukunftsbilder in der Gruppe zu präsentieren. Ihre Kommentare, dass sie nicht malen könnten, Bilder malen sowieso ‚blöd‘ fänden und dass Malen eher Frauenkram wäre, erweckte die Assoziation, dass die jungen Männer das für sich unpassend fänden. Diese Erfahrung korrespondiert mit den hier gezeigten quantitativ erhobenen Ergebnissen (vgl. Tabelle 30). 35% der GruppenteilnehmerInnen halten das Zukunftsbild für eher nicht sinnvoll. Hier könnte in zukünftigen Coachingprozessen motivierender auf die Coachees eingegangen werden. Andererseits ist deren Zurückhaltung hinsichtlich der Präsentation ihrer ‚inneren Bilder‘. Ihrer verborgenen Wünsche und Träume ‚vor Publikum‘ nachzuvollziehen und zu respektieren.

Tabelle 30: Bewertung der Visionsarbeit

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Zukunftsgeschichten waren Sinnvoll	Einzel	58%	25%	11%	6%	36
	Gruppe	15%	47%	29%	9%	86
Zukunftsbild war sinnvoll	Einzel	55%	25%	14%	6%	36
	Gruppe	19%	38%	35%	8%	86

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung

Im Rahmen der Interviews zur Nachevaluation und der Nachreflexionen entsteht die Möglichkeit, die bei der Interpretation der quantitativen Erhebung geäußerten Vermutungen zu überprüfen, differenziertere Aussagen zur Visionsarbeit zu eruieren und mögliche Unterschiede im Erleben der TeilnehmerInnen zu erfragen. Es ist zu klären, inwieweit die quantitativen Ergebnisse bestätigt werden und aus welchen Gründen diese Methode der Visionsarbeit von den Coachees geschätzt bzw. abgelehnt wird. Fraglich ist auch, inwiefern es den Coachees individuell ermöglicht wird, der Intention der Methode entsprechend, einen besseren Zugang zu ihren Werten und Lebensträumen zu finden.

Für viele Coachees, wie auch Nathalie, bedeutet die Methode der Visionsarbeit zunächst einmal eine Legitimation zu träumen und ihrem Begehren nachzuspüren: „*Man spinnt ja immer so ein bisschen rum [K 3.20], was sich selbst betrifft, aber traut sich manchmal nicht, so bestimmte Dinge dann auch wirklich zu denken und weiterzudenken und das fand ich gut.*“ (Tr. I.).

In ihren Worten wird deutlich, dass das Zu-Ende-Denken oder in diesem Zusammenhang besser Zu-Ende-Fühlen von Zukunftsvisionen auch oft eine Frage des Mutes ist und dass die mutmachende Atmosphäre des Coachings hier Wirkung zeigt. Die folgenden Zitate demonstrieren stellvertretend, wie gut es den Coachees teilweise gelungen ist, ihren Lebensträumen auf die Spur zu kommen, ihre Werte zu klären und die Ergebnisse in ihre Konstruktion beruflicher Orientierung und Entscheidung mit einzubeziehen und auch, wie unterschiedlich diese Lebensträume aussehen. So entdeckt Verena für sich: *„Es war schön, über meine Träume [K 3.12] nachzudenken und was mir echt wichtig ist und dann habe ich gemerkt, dass ich unbedingt auch so einen Beruf mit Kindern haben will.“* (NRE 3/29), während Julian für sich klärt: *„Ich habe gemerkt, wie wichtig mir Freiheit und Unabhängigkeit [K 3.18] ist und dass ich mein eigenes Geld in ausreichendem Maß verdienen will [K 3.17] und dass ich mich eben dafür anstrengen will und muss – und das mir das wert ist, sehr viel wert [K 3.18]!“* NRE 3-28

Als zentrale Visionierungsaspekte kristallisieren sich bei diesen Einzelcoachings insbesondere Eckpunkte wie Familie und Karriere, aber auch Werte wie Freiheit und Unabhängigkeit heraus.

Auch bei Sandra initiiert die Visionsarbeit eine nachhaltige Reflexion ihrer ganz persönlichen Vorstellungen zu beruflicher Laufbahnplanung und Karriere. Sie erweitert den Fokus aber dann auch um die Dimension der Balance aus Beruflichem und Privatem:

Sandra: „[...], dass ich nicht nur das Ziel [K 3.17] habe, Karriere zu machen. Auch, also was heißt Karriere, dass ich etwas finde, was ich wirklich gerne mache, mit Spaß mache und wo ich mich wirklich reinhängen kann. Aber das eben der ganze andere Teil nicht wegfallen soll.“ (Tr. I.)

Eine weitere relevante Dimension, die durch die Visionsarbeit in den Prozess mit eingebracht wird, ist für Johannes die zeitliche Öffnung:

Johannes: „Das war auf jeden Fall super, weil es war [...] die Tests [K 3.1] waren so auf das Hier und Jetzt bezogen und, das war ja auch passend für den Zeitpunkt vor dem Abitur, und dann konnte man die Ideen [K 3.21], die man aus den Tests gewonnen hatte, mal so phantasiemäßig mit in die Zukunft nehmen, das hat mir sehr gut gefallen. Also einfach sich so ein bisschen ein Zukunftskonstrukt zu machen und dann auch irgendwie so eine Vision [K 3.29] zu haben, wo es hingehen könnte. Also es ist jetzt nicht so, dass ich das noch im Detail so weiß, aber die Dinge sind irgendwie noch da, das hat mir damals sehr geholfen.“ (Tr. I.)

Insbesondere aus der Retrospektive würdigt Johannes den Nutzen der Visionsarbeit:

Johannes: „[...] dass ich mich durch die Zukunftsarbeit [K 3.30] eben auch sehr viel besser habe selbst kennenlernen können und das ist jetzt auch gerade aus dieser 5-Jahres-Perspektive [K 3.31] sehr interessant, auch das nochmal zu sehen, weil ich merke, dass die Dinge, die mir damals wirklich wichtig gewesen sind, was da rausgekommen ist, dass sich da wenig dran verändert hat, dass sich das vielleicht eher noch

weiter spezialisiert hat, aber das es kein fremder Mensch mehr ist, mit dem ich mich beschäftige.“ (Tr. I.)

Frederik subsumiert, dass die Zukunftsvision ihn sehr für ein Nachdenken über seine Zukunft motiviert hat. Er erweitert die Relevanz und den Nutzen dieser Arbeit dahingehend, dass er darüber hinaus die positive Wirkung des ressourcenorientierten Arbeitens verstanden und für sich gelernt hat, dass er diese Lernerfahrungen auch in seinem schulischen Alltag nutzen will:

Frederik: „Am besten hat mir die Bearbeitung der Zukunftsvision [K 3.29] gefallen. Sowohl über den Text [K 3.27], wie auch über das Bild [K 3.28] zu reden, hat mich stark motiviert. Neu war dabei auch die ressourcenorientierte Beschreibung der Vision [K 3.29], sodass man eher das Positive nennt und nicht so in das Negative abrutscht [...]. Dabei ist mir auch aufgefallen, dass ich mich vorher so in der Schule immer bei schlechten Hausaufgaben oder Referaten verteidigen wollte und verteidigt habe.“ (NRE 3/30)

Auch der Hinweis von Isabel auf ihre konkrete Lernerfahrung mit der Zukunftsvision verdeutlicht die Bedeutung der Methode:

Isabel: „Es war mir ein bisschen vorher schon klar, aber man sieht das eigentlich nochmal so ein bisschen spezifischer und das hilft einem auch dabei zu sehen, was man jetzt eigentlich vom Leben haben will und das hilft einem ja auch dabei, was man als Nächstes tun will und sich eben auch ganz konkret mit dieser ‚schwarzen Wolke‘ auseinanderzusetzen.“ (Tr. I.)

Nicht alle Coachees teilen diese Begeisterung, so schränkt Freddi zunächst ein, dass ihm zwar vieles klarer geworden sei, aber nichts wirklich neu gewesen ist:

Freddi: „So ein paar Dinge sind klarer geworden. Zum Beispiel die Tatsache, dass ich auf jeden Fall einen gesicherten Beruf haben möchte und da auch weniger in einer Führungsposition sein möchte [K 3.17]. Das ist mir klarer geworden, aber neu eigentlich weniger (48). [...] Doch, schon, das ist durchgekommen bei der Zukunftsvision [K 3.29], die ich gemacht habe, dass es da Dinge gab, die mir wichtig waren, auf die ich auch Wert [K 3.18] gelegt habe; das hat sich auch so weit nicht geändert, aber es ist jetzt ein bisschen bewusster geworden und dass ich darauf achte, dass das jetzt auch durchgesetzt wird, das ist jetzt auch einfacher geworden.“ (Tr. I.)

Freddis eher gedämpfte Begeisterung ‚*eigentlich nichts Neues*‘ für die Methode im Zusammenhang mit den vielen Hinweisen zu Bereichen, die ihm ‚*bewusster*‘ geworden sind, erscheint bei erstem Betrachten widersprüchlich. Hier gilt es, diese eher ambivalenten Äußerungen ernst zu nehmen; die Äußerung, „*dass er jetzt auf viele Dinge mehr achte und die auch durchsetze*“ könnte als Indikator zu verstehen sein, dass er sich nicht zu sehr von der Effektivität der Methoden abhängig machen will, sondern mehr Selbstverantwortung anstrebt.

Eine andere Coachee (Verena) kritisiert beispielsweise, dass sie die Zukunftsgeschichten nicht weitergebracht hätten, weil sie sich ihr Leben in 10 Jahren noch nicht

vorstellen könne (vgl. NRE 3/29). Die Formulierung weist darauf hin, dass der Zugang Traumreise für diese junge Frau eine nicht passende Methode ist und dass sie mit anderen Methoden besser arbeiten kann. Ruth hingegen schätzt die Visionsarbeit sehr, wobei sie für sich beobachtet, dass sich ihre Ideen und Gefühle zu ihrer Vision beim Aufschreiben verändert haben: „*Die Formulierungen meiner Zukunftsgeschichten [K 3.27] kamen mir beim Vorlesen ganz sonderbar vor: dass, wenn man etwas aufschreibt, anstatt es nur im Kopf zu haben, die Worte meist sonderbar klingen.*“ (NRE 3/24)

Sie fokussiert hier die Problematik des Transfers vom Imaginären zum Symbolischen und beobachtet, dass das Imaginäre sich symbolisch ausgedrückt immer verändert. Im Falle der Visionsarbeit, also in der Erstellung von Zukunftsgeschichten und -bildern ergibt sich so aber auch immer die Chance, als ‚Beobachter‘ auf die selbst gestalteten symbolischen Manifestationen des Imaginären zu schauen und diese neue Perspektive als ‚Anregung‘ zu nutzen, bestehende Konstruktionen – auch in die Zukunft gerichtete – nach möglichen Re- und Dekonstruktionen neu zu konstruieren (vgl. Kapitel 4.4).

Eine besondere Herausforderung der Methode der Visionsarbeit besteht für die Coachees in der Diffusion der Rollen als Beobachter und Akteur (vgl. Kapitel 4.5), aber auch in der Ausbalancierung der unterschiedlichen Zugänge des Imaginären, des Symbolischen und des Realen (vgl. Kapitel 4.4). Das macht Tim deutlich, wenn er äußert, dass er beim Geschichten schreiben mitunter unsicher war, wie weit er in seinen Träumen gehen dürfe und wieweit nicht:

Tim: „Das fand ich ein bisschen schwierig, da für mich die Grenze zu finden, weil es mir doch wichtig ist, so einigermaßen realistische Ziele [K 3.17] für mich zu setzen, dass ich dann so, ich möchte dann das und das verdienen, das fand ich ein bisschen schwierig. Das Bild [K 3.28] war sehr positiv. [...] also, während ich das gemacht hab, hat mich das irgendwie zufrieden gemacht hat.“ (Tr. I.)

Bei der Vorbereitung und Besprechung der Visionsarbeit gilt es, den Coachees Mut zu machen und eventuelle Unsicherheiten aufzufangen, indem man die oben beschriebenen Problematik anerkennt, die Begriffe Vision und Lebensträume versus Paradiesträume differenzierter diskutiert und die Coachees für mögliche Unterschiede und Abgrenzungen sensibilisiert.

Abschließend soll noch einmal auf Anne eingegangen werden, die die Methode der Visionsarbeit zunächst sehr kritisch und für sich nicht passend gesehen hat. Die Erinnerung an ihr Zukunftsbild scheint aber dennoch nachhaltig zu wirken und zumindest dazu zu dienen, ihr Engagement hinsichtlich der Konstruktion beruflicher Orientierung und Entscheidung voran zu treiben, um den von ihr beschriebenen ‚schwarzen Nebel‘ aufzulösen:

Anne: „Was mir am meisten im Gedächtnis geblieben ist, ist mein Zukunftsbild [K 3.28]. Nicht das gesamte Bild [K 3.28], sondern der schwarze Nebel, der mein Job sein sollte. [...]. Als ich das Bild [K 3.28] bei Ihnen an die Tafel gehängt habe, ist mir

der schwarze Fleck sofort aufgefallen. Ich werde versuchen, das irgendwie zu deuten und möchte auch, dass der Fleck ein anderes Aussehen bekommt, denn so gefällt er mir nicht.“ (NRE 5/2)

Die quantitative Befragung ergibt einen deutlichen Unterschied zwischen der vorrangig positiven Einschätzung durch die TeilnehmerInnen des Einzelcoachings zur eher zurückhaltenden Beurteilung durch die SchülerInnen im Gruppencoaching. Diese Ergebnisse werden in der qualitativen Untersuchung allerdings nicht in dieser Form bestätigt. Innerhalb der anonymen Rückmeldungen der Coachees im Gruppencoaching zeigen sich zwar auch einige skeptische Relativierungen, wie die Worte einer Schülerin zeigen: „[...], dass es noch ein sehr langer Entwicklungsprozess ist, bis man den richtigen Beruf gefunden hat und dass Träume [K 3.12] manchmal Träume [K 3.12] bleiben.“ (TKG2011/148)

In der Gesamtsicht überwiegen positive Feedbacks, wie beispielsweise, dass „[...] die Zukunftsvisionen [K 3.29] dazu beitragen können, klarere Ziele [K 3.17] zu entwerfen.“ (TKG 2012/102)

10.2.2 Umsetzungsstrategien der Recherche beruflicher Möglichkeiten (H 4)

Ein Anliegen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik ist es, ein selbsttätiges, eigeninitiatives und selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten der Lernenden zu bestärken. Nachdem die Coachees durch die Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, Stärken, Schwächen und mit ihren persönlichen Werten erste Entwürfe ihrer individuellen Interessen- und Kompetenzprofile konstruiert haben, eröffnet sich auf der Grundlage einer selbst erstellten To-Do-Liste eine individualisierte Auseinandersetzung mit den konkreten Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts. Die To-Do-Liste ist als Orientierungsmuster zu verstehen, anhand dessen die Coachees eigenverantwortlich spezifische Inhalte, Rahmenbedingungen und Zugangsvoraussetzungen für anvisierte berufliche Ausbildungen und Tätigkeiten recherchieren.

Die empirische Untersuchung soll im Sinne der Hypothese 4 klären, inwieweit es bei den befragten Coachees zu einer konkreten und praxisorientierten Auseinandersetzung und Recherche zu den Rahmenbedingungen der anvisierten beruflichen Arbeitsbereiche kommt. Es wird eruiert, ob sich im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen individuelle Entscheidungskriterien entwickeln, anhand derer die SchülerInnen die zuvor erarbeitete Komplexitätserweiterung beruflicher Möglichkeiten fokussieren und lösungsorientiert reduzieren können.

Der Einsatz der To-Do-Liste wird in den quantitativen Erhebungen von den Coachees unterschiedlich bewertet (Tabelle 31). Die TeilnehmerInnen des Einzelcoachings stehen der Erstellung und Bearbeitung der To-Do-Liste sehr positiv gegenüber. Die Erstellung der To-Do-Liste wird von 34% der Teilnehmer als wertvoll, bzw. von 54% als eher wertvoll bewertet. Die Bearbeitung der To-Do-Liste stufen 34% als

wertvoll und weitere 49% als eher wertvoll ein. Ein wenig anders sehen es die Teilnehmer des Gruppencoachings: 7% betrachten die Erstellung der To-Do-Liste als wertvoll und 40% als eher wertvoll; 6% sehen die Bearbeitung der To-Do-Liste als wertvoll und 43% als eher wertvoll. Interessant ist dabei, dass sich mehr als 2/3 aller Befragten eher keine oder keine Unterstützung bei der Bearbeitung der To-Do-Liste wünschen; das gilt sowohl für die TeilnehmerInnen des Einzelcoachings (42% und 25%) als auch für die des Gruppencoachings (51% und 24%). Unterschiede zwischen Geschlechtern gibt es zu keiner der drei Aussagen. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich die Mehrheit der Coachees durchaus zutraut, die To-Do-Liste eigeninitiativ und eigenverantwortlich zu bearbeiten und dass es der Mehrheit von ihnen nicht darum geht, Informationen von anderen vorgesetzt zu bekommen, sondern dass sie sich diese selbst erarbeiten wollen. Diese Schlussfolgerung korrespondiert mit den in Kapitel 10.3.3 angeführten Kommentaren der Coachees, in denen sie gerade das selbstständige Arbeiten innerhalb des Coachings positiv bewertet haben.

Tabelle 31: Bewertung der To-Do-Liste

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Erstellung der To-Do-Liste war sinnvoll	Einzel	34%	54%	9%	3%	35
	Gruppe	7%	40%	36%	17%	84
Bearbeitung der To-Do-Liste war sinnvoll	Einzel	37%	49%	11%	3%	35
	Gruppe	6%	43%	37%	14%	84
Unterstützung bei der Bearbeitung der To-Do-Liste war gewünscht	Einzel	11%	22%	42%	25%	36
	Gruppe	7%	18%	51%	24%	84

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung

Das vorhandene Textmaterial wurde Anhand der Kategorie 4 ‚Eigenrecherche beruflicher Möglichkeiten‘, der Subkategorien Motivation zur Informationsbeschaffung/Planungen erproben und umsetzen/Erfahrungen sammeln, Entdecken von Berufsmöglichkeiten sowie Eigeninitiative Recherche und der Codes To-Do-Liste [K 4.1], Eigenrecherche [K 4.2], Eigeninitiative [K 4.3], Eigenverantwortung [K 4.4], Informationsbeschaffung [K 4.5], Auskunft einholen [K 4.6], Gedankenstrukturierung [K 4.7], Pläne umsetzen [K 4.8], Sonstiges zu Eigenrecherche beruflicher Möglichkeiten [K 4.9] analysiert.

Es gilt, anhand der qualitativen Untersuchung die Hintergründe für die unterschiedliche Bewertung der To-Do-Liste durch die TeilnehmerInnen des Einzelcoachings einerseits und des Gruppencoachings andererseits zu eruieren. Bei den Ein-

zelcoachings befürworten 88 % die Erstellung einer To-Do-Liste, bei den Gruppencoachings dagegen nur 47%.

In der Analyse der Interviews und der Nachreflexionen zum Einzelcoaching zeigt sich, dass die meisten Coachees im Einzelcoaching – analog zu den Ergebnissen der quantitativen Erhebung – es begrüßen, anhand der To-Do-Liste in die praktische Umsetzung und Überprüfung der bisher eher gedanklich erarbeiteten Ideen und Konstruktionen einzusteigen. Viele Coachees schätzen den praxisbezogenen Wert dieser Methode im Sinne von Freddi und Nathalie:

Freddi: „[...] die To-Do-Liste [K 4.1] einen hohen praktischen Wert hatte [...], dass man sich sozusagen schon mal virtuell strukturiert [K 4.7] und sich schon mal Ideen und Konzepte ausdenkt, wie man das Ganze strukturieren kann, was man tun kann, wo man sich Informationen her beschafft [K 4.5]. Also in diesem Sinne praktisch sehr wertvoll.“ (Tr. I.)

Nathalie: „Wenn’s dann in den Bereich Kommunikation oder Journalismus geht, dann saß ich wirklich mal drei vier Stunden am Tag und musste schreiben, so wie’s in der To-Do-Liste stand. Das hatte das ja den Sinn und Zweck zu gucken, ob mir das dann auch nach dem Studium liegt [...], dass man noch mehr weiß, sich ausprobiert – wie ich mit dem täglichen Schreiben - in welche Richtung man will oder man wird bestätigt in seiner Entscheidung.“ (Tr. I.)

Isabel sieht in der eigenverantwortlichen Bearbeitung einen Zusatznutzen als Vorbereitung für das zunehmend selbstständige und -verantwortliche Arbeiten während der Schulabschlusszeit und an der Hochschule.

Isabel: „[...] gut, weil man wird dann drauf eingestellt. Im Studium muss man ja auch super viel selbst machen [K 4.3], auch selber recherchieren [K 4.2] und alles selber bearbeiten [K 4.4], deswegen ist es eigentlich gut, dass man da schon vorher drauf vorbereitet wird, weil beim Studium hilft einem ja auch keiner.“ (Tr. I.)

Wichtig erscheinen auch die unterschiedlichen Arten wie die jeweiligen To-Do-Listen sozial kontextualisiert werden. So möchte Verena ihr Umfeld in die Bearbeitung mit einbeziehen, während Julian sich eher eigenverantwortlich und selbstständig zum Experten entwickeln will:

Verena: „In meinen nächsten Schritten ist es ganz wichtig, meine To-Do-Liste [K 4.1] mit meiner Familie und Freunden zu besprechen und mich aktiv mit meinen Bewerbungen auseinanderzusetzen [K 4.8].“ (NRE 3/29)

Julian: „Ich hoffe aber, dass ich mich mittels der To-Do-Liste [K 4.1] selbst zu einem kleinen Fachmann in Sachen Uni entwickeln kann und das Angebot somit beschränken kann.“ (NRE 3/28)

Die Antworten in den Interviews heben das große Interesse und Engagement vieler SchülerInnen hervor, selbst an der Recherche zur beruflichen Orientierung und Entscheidung mitzuarbeiten und nicht fertige Lösungen zu übernehmen. So erklärt Esther stellvertretend für viele andere Coachees:

Esther: „[...] und dann fand ich gut, dass ich, dass es nicht etwas war, wo ich etwas vorgelegt bekommen habe, nach dem Motto – so bist Du –, also Du hast die und die Facetten und die und die Berufe passen zu dir, sondern, dass es ja auch wirklich viel Eigeninitiative [K 4.3] war.“ (Tr. I.)

Die To-Do-Liste wird verstanden als geeignetes Instrument, den ‚großen Berg‘ bzw. die entdeckte Komplexität an Möglichkeiten zu analysieren und sich aufgrund der erarbeiteten Informationen dann auf die eigene passende Auswahl zu fokussieren:

Patrizia: „[...], weil dann kann man in der To-Do-Liste [K 4.1] immer was abhaken und man hat da so ein gutes Gefühl hinterher, [...] und das fand ich sehr gut, weil man auch gemerkt hat, man ist immer ein Stückchen weitergekommen [K 4.8] und das war wirklich sehr gut.“ (Tr. I.)

Am Beispiel der Arbeit mit der To-Do-Liste kann gezeigt werden, dass positive Lernerfahrungen mit den während des Coachings erprobten Lern- und Arbeitsmethoden offensichtlich auch mittel- und langfristig von den TeilnehmerInnen genutzt werden. So berichtet Johannes fünf Jahre nach dem Coaching:

Johannes: „[...] hat mich weitergebracht und war sinnvoll, weil man hat die To-Do-Listen [K 4.1] konkreter kennengelernt und eben auch umgesetzt, das ist etwas, was ich heute noch anwende. Das hat der ganzen eigenen Recherche [K 4.2] Struktur gegeben.“ (Tr. I.)

Neben dem strukturierenden Element der To-Do-Liste erweist sich insbesondere die damit verbundene Möglichkeit situierter Lernerfahrungen (vgl. Reich 2012, 207 ff.) als nützlich für die Konstruktion beruflicher Orientierung. So wird im Rahmen der To-Do-Liste angeregt, die erarbeiteten beruflichen Optionen in praxiserkundenden Schritten konkret zu erproben, sei es in Form von Schnuppertagen, Durchführung von Praktika, Bewerbungsgesprächen oder Besuchen von Veranstaltungen an den in Frage kommenden Ausbildungsstätten oder Hochschulen; ‚Experience‘ wird gefordert und gefördert. Wie den Berichten in den Einzelinterviews zu entnehmen ist, setzen viele Coachees die Anregungen aus der To-Do-Liste um. Wie hilfreich das konkrete praktische Erproben ist, wird in Sabines Erfahrungsbericht deutlich: *„Nach einem Besuch bei einem Tag der Offenen Tür [K 4.5] in einer Kosmetikschule am Freitag weiß ich, dass der Beruf nicht meinen Vorstellungen entspricht.“* (NRE 3/31) Als sie anschließend den Tag der offenen Tür in einem Ausbildungsinstitut zum staatlich geprüften Physiotherapeuten besucht hat, stellt sie fest, dass ihr dieser sehr viel besser gefällt:

Sabine: „Dort war ich dann auch und hab mich sehr wohl gefühlt. [...] Ich habe mich also dann nach der Ausbildung erkundigt [K 4.6] und diese hat mir sehr zugesprochen [...]. Ich habe mich für einen Hospitationstag eingetragen [K 4.8] und werde dafür in den nächsten zwei Wochen eingeladen.“ (NRE 3/31)

Auch Isabel ist über die To-Do-Liste zu einer sehr praxisnahen Überprüfung ihrer beruflichen Pläne gekommen. So entstand die Anregung, dass sie ihren Traumberuf als

Fotografin in alltäglicher Praxis ausprobieren sollte, um auf diesem Weg situiertes Lernen und ‚Experience‘ für sich zu ermöglichen:

Isabel: „Ich sollte da mal meinen Plan umsetzen [K 4.8], dass ich Fotografin werden wollte und sollte jeden Tag ein Bewerbungsfoto von Leuten aus der Stufe machen und da habe ich gemerkt, dass ich das ätzend finde und dass ich das lieber als Hobby als als Beruf mache.“ (NRE 4/7)

Das Ergebnis nach dieser praktischen Erfahrung war also für sie, dass sie die Fotografie in Zukunft lieber als Hobby ausübt und dann nur mit Personen oder Objekten arbeitet, die ihr selbst am Herzen liegen und die sie so kreativ bearbeiten kann, wie ihr das gefällt. Theo kommentiert, dass er, angeregt durch seine To-Do-Liste, eigenverantwortlich und sehr konkret seine beruflichen Ideen überprüft und umgesetzt hat:

Theo: „In meiner To-Do-Liste [K 4.1] stand, dass ich einen Schnuppertag in der Werkstatt machen soll und das hat gut geklappt und das will ich jetzt auch und vielleicht nehmen die mich auch, haben die gesagt.“ (NRE 4/8)

Die eher kritische Haltung von knapp der Hälfte der TeilnehmerInnen im Gruppencoaching erläutern die folgenden Kommentare: *„To-Do-Liste krieg ich auch immer zuhause – da hab ich hier keine Lust zu.“* (TKG 2011/152) und *„Ich hätte mir mehr Hilfe und Unterstützung bei der To-Do-Liste gewünscht. Wie soll ich das denn umsetzen?“* (TKG 2012/146), wie auch *„In der To-Do-Liste hatte ich mir aufgeschrieben, dass ich ein Praktikum machen will, aber wie soll ich das denn angehen?“* (TKG 2012/145)

Es ist zu überlegen, ob in zukünftigen Gruppencoachings in der Schule ein zusätzliches praxisbezogenes Modul zur Umsetzung der To-Do-Liste angeboten werden sollte.

10.2.3 Konkretisierung der Konstruktion beruflicher Identität (H 5)

Das Coaching impliziert nicht nur eine Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken, Schwächen, Werten und Begehren, es unterstützt darauf aufbauend dann auch den individuellen Konstruktionsprozess der beruflichen Identität. Dazu werden zwei Methoden eingesetzt: Präsentation des beruflichen Profils und Rollenspiel zur Bewerbung. Die Präsentation der Konstruktion des eigenen beruflichen Profils bietet die Möglichkeit, das erarbeitete und erlernte Wissen zum einen noch einmal für sich selbst zu klären und zum anderen durch die Demonstration vor anderen zu festigen. Auf der Basis dieser Präsentation des eigenen Profils sollen die TeilnehmerInnen ein Rollenspiel³⁷² zur Bewerbung vorbereiten. Die Vorbereitung ist als Hausaufgabe kon-

³⁷² Anhand der Methode Rollenspiel lassen sich unterschiedliche Themen interaktiv spielerisch bearbeiten. „Zum Einsatz sollte diese Methode vor allem dann kommen, wenn es darum geht, Handlungsaspekte zu fördern und lebensnahe Beobachterpositionen einzunehmen. Hierbei kann insbesondere die Wahrnehmung, Empathie, Flexibilität, Offenheit, Kooperations-, Kommunikations-

zipiert und besteht darin, sich noch einmal vertieft mit der eigenen Konstruktion beruflicher Identität und mit den konkreten Anforderungen der von den Coachees als für sich passend definierten beruflichen Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Die so angeregte erneute Selbstreflexion und erweiterte Recherche zu den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des anvisierten Weges ermöglicht eine Aktualisierung des bereits Erlernten, kontextualisiert die Lernerfahrungen und stellt damit die Viabilität des Coachingprozesses sicher. Im Rollenspiel gilt es, möglichen ArbeitgeberInnen oder StudienplatzentscheiderInnen die eigenen Interessen und Stärken sowie die Entscheidungskriterien für einen bestimmten beruflichen Werdegang zu explizieren und die eigene Eignung zu argumentieren. Die Coachees stellen hierbei nicht nur ihr berufliches Kompetenzprofil vor, sondern erläutern ihre Kompetenzen und ihre Passung zu dem angefragten Ausbildungs- und Studienweg mit konkreten Beispielen und eigenen Erfahrungen. Im Zusammenhang mit Hypothese 5 soll geprüft werden, ob die Präsentation des eigenen beruflichen Profils und das simulierte Bewerbungs-Rollenspiel zur Konkretisierung der beruflichen Identität führen.

Die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen beurteilt die Präsentation des beruflichen Persönlichkeitsprofils besonders positiv (Tabelle 32). So liegt der zustimmende Anteil innerhalb des Einzelcoachings bei 91%, wobei 73% der Aussage voll und 18% eher zustimmen. Innerhalb des Gruppencoachings wird die Präsentation mit 82% der Befürworter ebenfalls positiv eingeschätzt. Dabei stimmen 21% der Aussage voll und 61% eher zu. Gleicher Meinung sind weibliche und männliche Teilnehmer beider Settings. An dieser Stelle fällt der signifikante Unterschied auf, dass im Einzelcoaching 73% der Coachees die Präsentation des beruflichen Persönlichkeitsprofils für sehr sinnvoll halten, aber nur 21 % der Coachees im Gruppencoaching. Dieser Unterschied wird im Rahmen der qualitativen Auswertung beleuchtet.

Tabelle 32: Bewertung der Präsentation des beruflichen Persönlichkeitsprofils

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Präsentation des beruflichen Persönlichkeitsprofils war sinnvoll	Einzel	73%	18%	6%	3%	34
	Gruppe	21%	61%	17%	1%	86

Eigene Berechnung (2013).

Die quantitative Erhebung zeigt, dass das Rollenspiel zur Bewerbung bei der großen Mehrheit der TeilnehmerInnen eine ähnlich hohe Zustimmung erhält wie die vorhergegangene Präsentation ihres Profils (Tabelle 33). 39% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings bewerten das Rollenspiel als sinnvoll und weitere 49% als eher sinnvoll. Hinsichtlich des Rollenspiels befürworten auch die TeilnehmerInnen des Gruppen-

coachings die Methode ausgesprochen positiv: 45% stufen es als sinnvoll und 34% als eher sinnvoll ein. Dabei konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede ermittelt werden.

Tabelle 33: Bewertung des Rollenspiels zur Bewerbung

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Rollenspiel zur Bewerbung war sinnvoll	Einzel	39%	49%	3%	9%	33
	Gruppe	45%	34%	16%	5%	85

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde Anhand der Kategorie 5 ‚Konkretisierung beruflicher Identität‘, der Subkategorien Vorstellung der eigenen beruflichen Interessen und Stärken und Exploration und Präsentation der beruflichen Identität sowie der Codes Vorstellungsgespräch [K 5.1], Rollenspiel [K 5.2], Rolleninterview [K 5.2], Bewerbungsgespräch [K 5.3], Präsentation des beruflichen Profils [K 5.4], Darbietung [K 5.5], Körpersprache [K 5.6], Ergebnisvorstellung [K 5.7], Sonstiges zu Konkretisierung beruflicher Identität [K 5.8] analysiert.

In den qualitativen Erhebungen sowohl im Einzel- als auch im Gruppencoaching bestätigen die Coachees, dass sie die Präsentation ihres beruflichen Profils für äußerst sinnvoll und hilfreich erachten, insbesondere in Verbindung mit dem Rollenspiel. Sie konnten sich gut auf das Rollenspiel einlassen und sich in der Simulation eines Bewerbungsgesprächs in ihrer Rolle als BewerberIn üben. Aus den Interviews, den Nachreflexionen und den Kommentaren geht eindeutig hervor, dass die Coachees die Präsentation und das Rollenspiel als Zusammenfassung aller erarbeiteten Ergebnisse als optimalen Abschluss des Prozesses erachten. In diesem Sinn subsumiert Freddi im Interview zur Nachevaluation den Sinn dieser Methode mit folgenden Worten:

Freddi: „Ja, also meiner Meinung nach ist das ein sehr sinnvoller Part [K 5.1]. Zum einen, wie schon gesagt, um auch zu zeigen, dass man das Ganze [...], so wie das Ergebnis war, auch akzeptiert. Wenn ich es irgendjemandem erkläre und vorstelle, dann zeigt das ja bis zu einem gewissen Grad, dass ich es selbst erstens verstanden habe und zum anderen auch dahinterstehe. Das heißt, wenn ich das Coaching sozusagen akzeptiert habe und verstanden habe, worum es geht und für mich was daraus gelernt habe, dann kann ich das auch nachher problemlos präsentieren.“ (Tr. I.)

Ein Teilnehmer stellt passenderweise eine Analogie zum Nachhilfeunterricht her und konnotiert wohlwollend, dass er im Rollenspiel sein berufliches Profil, seine Interessen und Stärken so ausführlich erklären musste, dass er es dabei selbst nochmal besser verstanden habe, wie ‚wenn man Nachhilfe gibt‘.

Für viele der Coachees ist, über die Schärfung der eigenen beruflichen Orientierung und Entscheidung hinaus, auch der Zusatznutzen wichtig, sich sehr pragmatisch auf bevorstehende Bewerbungsgespräche vorzubereiten. In den Kommentaren von Daniel, Marie und Nathalie wird dieser Nutzen sehr deutlich herausgearbeitet:

Daniel: „Desweiteren hat die Simulation eines Bewerbungsgesprächs [K 5.3] sehr viele neue Sachen für mich hervorgebracht, z.B., dass es nicht reicht, alleine zu erwähnen, dass man die wichtigsten Kompetenzen besitzt, die für den Ausbildungsberuf benötigt werden. Es wird von dem Bewerber erwartet, diese genau zu nennen und bestenfalls mit Beispielen zu belegen.“ [...] „Dieses Gespräch [K 5.3] hat mich persönlich wirklich um Stufen weitergebracht. Ich glaube, ich brauche jetzt danach keine Angst mehr vor Bewerbungsgesprächen [K 5.3] zu haben.“ (NRE 5/7)

Marie: „Daraufhin folgte ein fiktives Bewerbungsgespräch [K 5.3], bei dem ich gemerkt hab, wie unsicher ich in so einer Situation noch bin. Ich wusste gar nicht, was ich am besten sagen und was ich lieber ‚verheimlichen‘ sollte. Ich denke aber jetzt, mit der richtigen Vorbereitung, bekomme ich das auch hin. Gut fand ich hierbei, dass Sie mit mir ein paar Stärken mit Begründungen und Schwächen überlegt haben, da mir das besonders schwerfällt, das dann an konkreten Beispielen deutlich zu machen [...]. Diesen Teil des Coachings fand ich sehr hilfreich, da ich nun weiß, auf was es ankommt und was ich dabei zu beachten habe.“ (NRE 5/7)

Nathalie: „Ja, dass ich mich selbst darstellen musste, das fand ich total schwierig. Also, ich mach das so ungerne und ich bin mir sicher, ich bin eher so ein Typ, der sehr zurückhaltend ist, was sich angeht. Mir fällt das total schwer, selbst zu sagen, was ich gut kann, dass ich fair bin und hohe soziale Kompetenz habe. Dann fällt mir schwer, das über mich zu sagen und da wird man da so ein bisschen gefordert und übt das. Das find ich gut!“ (Tr.I.)

Eine Steigerung des Selbstwertgefühls in Folge der Feedbacks wird von auffallend vielen TeilnehmerInnen zurückgemeldet; ein Ergebnis, das als Hinweis auf die jugendliche Verunsicherungsphase zu deuten ist. Der hohe Anteil an Coachees, die die Feedbacks als weiterführende und stärkende Ressource erleben³⁷³, wird gespiegelt in der Intensität des Empfindens einzelner, wenn Freddi beispielsweise für sich begeistert feststellt: „[die Feedbacks zum Rollenspiel] waren auch absolut die spannendsten Momente [K 5.7]“ (Tr. I.) und Patrizia sich erinnert:

Patrizia: „Was ich toll fand und das war ja für mich so die wichtigste Sitzung eigentlich, weil Sie gesagt haben, dass an meiner Körpersprache [K 5.6], dass Sie merken, dass Medizin so meine Leidenschaft ist [...]. Und diese Bestätigung, die hat mir so gutgetan, dass es sich jetzt lohnt, wirklich alles dafür zu geben, dass ich da wieder reinkomme.“ (Tr. I.).

³⁷³ An dieser Stelle zeigt sich noch einmal besonders deutlich die Interdependenz der eingesetzten Methoden und die Korrelation der Wirkungsweisen. So benennen die Coachees im Rahmen der Evaluierung der To-Do-Listen explizit eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins.

Der Aspekt eines guten Prozessabschlusses durch das Bewerbungsrollenspiel wird von Esther thematisiert, wenn sie für sich resumiert: *„Das Bewerbungsgespräch [K 5.3] hat den ganzen Rahmen offizieller abgeschlossen und auch ein Stück weit formeller gemacht und dadurch habe ich mich sehr ernstgenommen gefühlt.“* (Tr. I.)

Esther reflektiert sehr schön den besonderen Charakter des Coachings als Verbindung von schulischem Üben und dem Einstieg in die oft eher formell geprägte berufliche Realität danach. Auch Isabel und Sandra betonen die Bedeutung des Rollenspiels als sinnvollen Abschluss des Coachingprozesses, wobei Isabel auf der Gefühls-ebene argumentiert, während Sandra für sich eher logisch resümiert:

Isabel: „Weil man [...] nochmal drüber nachfühlt, warum man das jetzt machen will, weil das nochmal so für einen selbst abschließt, um dann zu gucken, ob man sich jetzt eigentlich wohlfühlt mit dem, was man eigentlich so sagt in dem Vorstellungsgespräch [K 5.1].“ (Tr. I.)

Sandra: „[Bewerbungsgespräch, K 5.3], weil alles nochmal auf den Punkt gebracht wurde und ich da auch gemerkt habe, dass ich mir eigentlich ziemlich sicher bin in meiner Entscheidung, so wie sie jetzt ist. [...] Ich glaub das war ganz gut, einfach, um nochmal zu zeigen, was wir hier so erarbeitet haben. Und warum ich das machen möchte.“ (Tr. I.)

Auch die TeilnehmerInnen des Gruppencoachings äußern sich in ihren anonymen TeilnehmerInnenkommentaren sehr positiv zur Methode des Rollenspiels und zu ihren konkreten Erfahrungen damit. So betonen die Coachees zum einen, dass sie während des Rollenspiels neue Anregungen bezüglich ihrer Überlegungen bekommen, zum anderen aber eben auch sehr konkrete Erfahrungen zu möglichen Verhaltensweisen in Bewerbungsgesprächen gemacht haben: *„Durch die abwechslungsreichen Fragen im Rollenspiel [K 5.2] war ich teilweise überrascht. Das war eine gute Übung.“* (TKG 2012/131 -) und auch: *„Ich finde die Rollenspiele [K 5.2] waren wichtig. Es hat uns sehr viel zeigen können und zwar, wie wir uns bei einem Bewerbungsgespräch [K 5.3] richtig zu verhalten haben.“* (TKG 2012/122)

Insbesondere die Gruppenarbeit eröffnet die Möglichkeit, sich vor einer erweiterten Zuhörerschaft, aber in einer trotzdem noch vertrauens- und respektvollen Atmosphäre, selbst auszuprobieren, nicht nur hinsichtlich der vorgestellten Inhalte, sondern eben auch in Bezug auf ihre ‚Performance‘, also ihr Auftreten bei der simulierten Bewerbungssituation. Der große Vorteil der Arbeit in der Gruppe ist, dass es in diesem Setting eine definierte Klientel an interessierten BeobachterInnen und FeedbackgeberInnen gibt, die den MitschülerInnen Rückmeldungen zu ihren Präsentationen und hier insbesondere auch zu ihrer gesamten Körpersprache, zu Mimik und Gestik sowie ihrer Rhetorik anbieten. Vom Inhaltlichen her ähnliche Kommentare äußerten viele der beteiligten Coachees: *„Ich habe gelernt, wie viele verschiedene Sachen etwas über einen Menschen sagen, wie z.B. Körperhaltung, Stimme [K 5.6] usw. Darauf sollte man achten, wenn man, z.B. in einem Bewerbungsgespräch [K 5.3] ist.“* (TKG 2011/149), oder auch *„Es war sehr gut, so ein Bewerbungsgespräch [K 5.3] mal auszuprobieren, wie*

sich das anfühlt und dann auch zu hören, worauf man achten muss und was man besser machen kann, so mit ‚Leute angucken und Schultern zurück und gerade sitzen‘.“ (TKG 2011/152 und TKG 2012/128)

Ähnlich wie die TeilnehmerInnen im Einzelcoaching schätzen auch die GruppenteilnehmerInnen das Feedback zu den Präsentationen und zu den Bewerbungsrollenspielen als hilfreich und wichtig ein. So wird in vielen Rückmeldungen der Vorteil der Feedbackrunden dahingehend beschrieben:

„[...] dass man sich mit den verschiedenen Meinungen anderer auseinandersetzt und dadurch zum Nachdenken angeregt wurde. Die Rollenspiele [K 5.2] boten die Möglichkeit, sich selber in so einer Situation kennen zu lernen, was für die weitere Berufslaufbahn entscheidend ist.“ (TKG 2012/149)

Andere Coachees arbeiten explizit den bilateralen Nutzen der Feedbackrunden heraus:

„[...] die Rückmeldungen, die wir bei den Rollenspielen [K 5.2] gegeben und eben auch bekommen haben, [...] der Einblick in berufliche Perspektiven der anderen und die Tatsache, dass wir einen Plan B brauchen. Durch die Rückmeldungen kann man sich selbst weiterentwickeln und aus ‚Fehlern lernen‘.“ (TKG 2012/103)

„[...], dass die Präsentation bzw. das Vorstellungsgespräch [K 5.1] stattgefunden haben, da man ein wichtiges Feedback zum Erscheinungsbild und zur Ausstrahlung/Sprache bekommen hat. Diese Kritik kann man gut aufnehmen und sich natürlich auch verbessern.“ (TKG 2012/128)

10.2.4 Methodenvielfalt ermöglicht passgenaue Unterstützung (H 6)

Im hier evaluierten Coachingmodell wird versucht, den individuellen Gegebenheiten und Bedürfnissen der Coachees durch das Angebot einer Vielfalt von Methoden zu entsprechen und sie auf diese Art passgenau anzusprechen und zu motivieren. Durch die Methodenvielfalt ist es möglich, der Diversität der Coachees gerecht zu werden. So ergibt sich für sie die Chance, auf ganz unterschiedliche Weise Anregungen, Möglichkeiten und Informationen zu den eigenen Interessen, Stärken und Schwächen als Bausteine zur Konstruktion eigener beruflicher Identität zu entdecken. Die Auswertung der empirischen Untersuchung soll in Anlehnung an Hypothese 6 klären, ob die am Forschungsprojekt teilnehmenden Coachees die Methodenvielfalt und auch das Miteinander der einzelnen Methoden als hilfreich und passend erleben.

Wie in Tabelle 34 zu sehen ist, wird der Einsatz einer Vielfalt von Methoden von den TeilnehmerInnen generell sehr positiv bewertet. Im Einzelcoaching sind 94% der Coachees der Auffassung, dass die Zusammensetzung und die Vielfalt der Methoden sinnvoll (50%) oder eher sinnvoll (44%) ist. Auch 92% der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings teilen diese Auffassung, wobei 21% der Aussage voll und 71% eher zustimmen. Da dieser Punkt in den TeilnehmerInnenkommentaren nicht explizit angesprochen wurde, ist hier nur zu vermuten, dass die geringere ‚volle‘ Zustimmung

auf das komplexere Gruppengeschehen zurückzuführen ist. Das soll heißen, dass im Einzelcoaching jede einzelne Methode in ihrer unterschiedlichen Nützlichkeit besser erklärt werden konnte. Die Vielfalt selbst wird zudem als nicht verwirrend beurteilt: 94% (69% und 25%) der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings und 93% (30% und 63%) der Coachees im Gruppensetting verneinen eine mögliche Verwirrung durch unterschiedliche Methoden. Beide Aspekte werden von weiblichen und männlichen Coachees relativ gleich bewertet.

Tabelle 34: Bewertung der Methodenvielfalt

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Zusammensetzung und Vielfalt der Methoden war sinnvoll	Einzel	50%	44%	6%	0%	36
	Gruppe	21%	71%	8%	0%	87
Unterschiedliche Methoden waren verwirrend	Einzel	0%	6%	25%	69%	36
	Gruppe	0%	7%	63%	30%	87

Eigene Berechnung (2013).

Man kann davon ausgehen, dass unterschiedliche Methoden auch – konstruktivistisch gedacht – zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. In diesem Zusammenhang bleibt zu fragen, inwiefern voneinander abweichende Ergebnisse innerhalb des Methodenmix für ein Mehr an Verwirrung bei den Coachees sorgen. 28% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings und 17% des Gruppencoachings empfinden die unterschiedlichen Ergebnisse nicht als verwirrend. Zusätzliche 50% im Einzelcoaching und 46% im Gruppencoaching bewerten die unterschiedlichen Ergebnisse als eher nicht verwirrend. (Tabelle 35). Allerdings waren im Einzelcoaching geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen. So sind weibliche Coachees durch unterschiedliche Ergebnisse eher verunsichert als männliche (Cramers-V = 0,390).

Das Ergebnis führt zur Forderung, sowohl im Einzel- als auch im Gruppencoaching grundsätzlich noch mehr Zeit für die Reflexion der Ergebnisse einzuplanen.

Tabelle 35: Bewertung der unterschiedlichen Ergebnisse

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Zum Teil unterschiedliche Ergebnisse waren verwirrend	Einzel	0%	22%	50%	28%	36
	Gruppe	6%	31%	46%	17%	87

Eigene Berechnung (2013).

Ausgehend von der Grundhaltung des geteilten Expertentums und dem Wunsch nach Förderung der Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Coachees ist es für den

Prozess maßgeblich, ihnen die Möglichkeit zu geben, unterschiedliche Ergebnisse zu reflektieren und diese nach Stimmigkeit für sich selber zu ordnen, um so auch mit eventuell gegebenen Divergenzen besser umgehen zu können. Wie aus Tabelle 36 zu sehen ist, kam dieser Ansatz – trotz der zuvor teilweise konstatierten Verwirrung einiger TeilnehmerInnen des Einzelcoachings – gut an: 43% und 49% der Coachees im Einzelcoaching und 29% und 58% im Gruppencoaching sind der Meinung, dass es gut ist, letzten Endes selber entscheiden zu können, in welchen Ergebnissen man sich wiederfinde und in welchen nicht. Weibliche und männliche Teilnehmer sind in diesem Punkt relativ gleicher Meinung.

Tabelle 36: Bewertung der Selbstzuordnung zu Ergebnissen

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Es war gut über die Zuordnung zu Ergebnissen selber zu entscheiden	Einzel	43%	49%	8%	0%	35
	Gruppe	29%	58%	12%	1%	86

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde Anhand der Kategorie 6 ‚Einschätzung der Methodenvielfalt‘, der Subkategorien Einschätzung der Methodenvielfalt und persönlicher Methodenfavorit sowie der Codes Methodenvielfalt [K 6.1], Aufgabenvielfalt [K 6.2], Vielfalt [K 6.3], Unterschiedlichkeit [K 6.4], Abwechslung [K 6.5], Verschiedenheit [K 6.6], Mischung [K 6.7], verschiedene Herangehensweisen [K 6.8], unterschiedliche Tests [K 6.9], unterschiedliche Schwerpunkte [K 6.10], Facettenvielfalt [K 6.11], Auseinandersetzung mit Methoden [K 6.12], vielfältige Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit [K 6.13], Passung [K 6.14], Sonstiges zu Methodenvielfalt [K 6.15] analysiert.

Diese Ergebnisse sollen im Rahmen der qualitativen Untersuchungen in ihrer individuellen Wirkungsweise weiter ausdifferenziert werden. Aus den folgenden Äußerungen wird zunächst deutlich, dass die Methodenvielfalt für besonders viel Spaß und viele Anregungen bei der Arbeit zur beruflichen Orientierung sorgt. So stellt Freddi ausdrücklich den Aspekt der Abwechslung in den Vordergrund:³⁷⁴

Freddi: „Abwechslungsreich [K 6.5], also das hat Spaß gemacht, das war nicht immer das Gleiche. Das war nicht, wir machen jetzt 150 verschiedene Fragebögen nur mit Ankreuzen, sondern dass es da auch was anderes gab, wo man selber was machen konnte. Ein bisschen kreativ werden konnte, das hat das so ein bisschen persönlicher

³⁷⁴ Freddis Wortwahl „hat Spaß gemacht“ bezieht sich in diesem Kontext explizit auf die durch die Methodenvielfalt gewährleistete Abwechslung, verweist aber auch auf die in Kapitel 10.1.2 auf den gesamten Coachingprozess bezogenen Items Spaß und Vorfriede und illustriert diese.

gemacht und auch viel interessanter (Tr. I 28). [...] Das Gute war einfach der hohe Grad an Abwechslung [K 6.5]. Der kam einfach immer dadurch zustande, dass eben eine neue Methode [K 6.1] dabei war, wo ich was anderes machen sollte und was anderes besprochen wurde und auch was anderes anders behandelt wurde.“ (Tr. I.)

Wie viele andere Coachees lobt Sandra die ausgewogene Mischung aus vorgegebenen Testverfahren und kreativen Anteilen:

Sandra: „Ich fand es schön, dass es die Möglichkeit gab kreativ zu sein und auch gleichzeitig eben diese ganzen standardisierten Tests [K 6.9] zu machen, um zu gucken, was schlägt mir denn jetzt so ein Programm vor, was ich machen kann. Also das war eine gute Mischung [K 6.7].“ (Tr. I.)

Das Bild, durch vielfältige Methoden ‚viele eigene Seiten‘ zu entdecken und zu beleuchten, wird von mehreren Coachees aufgegriffen, um zum einen die eröffnete und erfahrene Multiperspektivität zu verdeutlichen, zum anderen aber auch ihre eigene Vielfalt zu pointieren. Julian reflektiert, dass eine Vielfalt der Methoden auch mit der Vielfalt der Persönlichkeit und des erlebten Lebens korrespondiert. So fühlt er sich aus mehreren Perspektiven gesehen und bestärkt:

Julian: „[...], dass wir auch immer unterschiedlich an die Sachen rangegangen sind [K 6.1], also, das fand ich gut, weil das war dann nicht so ein einseitiges Bild, sondern das wurde dann von mehreren Seiten bestätigt und hat einen dann auch ein bisschen gestärkt.“ (NRE 5/6)

Jolanda fasst für sich den positiven Effekt der Methodenvielfalt im Sinne der oben zitierten Kommentare zusammen, postuliert aber darüber hinaus, dass alle Methoden und Aufgaben von allen Coachees bearbeitet werden sollten, um so eventuelle ‚blinde Flecken‘ zu entdecken:

Jolanda: „Also das find ich gut. Ja gerade, dass es so viele verschiedene Facetten [K 6.11] gibt denke ich, ist wirklich dafür da, dass umfassend die Persönlichkeit erfasst wird und berücksichtigt wird und auch, dass man selbst das Ergebnis und alles besser mit sich auch wieder vereinbaren kann, weil man das Gefühl hatte, ok, ich wurde wirklich komplett vielfältig berücksichtigt; ich weiß nicht, ist schwer zu formulieren. [...]. Also ich denk schon, dass es für verschiedene Typen verschiedene Methoden [K 6.1] gibt, die besser sind, aber ich glaub trotzdem, dass jeder alle machen sollte.“ (Tr. I.)

Auch Tim befürwortet die konsequente Umsetzung der Vielfalt:

Tim: „Ich finde das gut, weil dann kann man sich mit den Methoden, die einem besonders zusagen, intensiver beschäftigen und kann die anderen zwar auch machen, es ausprobieren, aber dann kann man die für sich Passenden richtig gut machen. Wenn es nur eine gibt und die passt dann gerade nicht, dann wäre das nicht so gut.“ (Tr.I.)

Johannes erweitert die Aussagen zur Methodenvielfalt indem er auf die zeitliche Dimension fokussiert. Ihm gefällt besonders gut, dass durch die unterschiedliche methodische Vorgehensweise sowohl Erfahrungen aus der Vergangenheit, wie auch Erhebungen zur Gegenwart und Zukunftsideen in die Konstruktion beruflicher Orientie-

rung einbezogen werden. Ohne ausgebildeter Berater zu sein, stellt er hier den Bezug zur Methode der ‚Time-Line-Arbeit‘ aus der systemischen Beratung her. Darüber hinaus konstatiert er, dass sicher jede Methode ihre Stärken und Schwächen hat, die sich durch den Mix kompensieren und ergänzen können:

Johannes: „[...] das war auf jeden Fall super, weil es war, die Tests [K 6.9] waren so auf das Hier und Jetzt bezogen und, das war ja auch passend für den Zeitpunkt vor dem Abitur, und dann konnte man die Ideen, die man aus den Tests gewonnen hatte, mal so phantasiemäßig mit in die Zukunft nehmen. Das hat mir sehr gut gefallen, also einfach sich so ein bisschen ein Zukunftskonstrukt zu machen und dann auch irgendwie so eine Vision zu haben, wo es hingehen könnte. Also es ist jetzt nicht so, dass ich das noch im Detail so weiß, aber die Dinge sind irgendwie noch da, das hat mir damals sehr geholfen (Tr. I. 17). [...] Ja, die Vielfalt [K 6.3] und Unterschiedlichkeit war gut und dass ich damit nicht allein gelassen worden bin“. [...] Was mir sehr gut gefallen hat, auf jeden Fall, war, dass es viele oder mehrere Tests [K 6.9] waren, also weil ich denke, jeder Test hat so seine Stärken und seine Schwächen und ich fand das gut, dass es mehrere waren.“ (Tr. I.)

Aus den Rückmeldungen wird deutlich, dass die Vielfalt der eingesetzten Methoden für die Coachees teilweise allerdings auch mit großen Herausforderungen verbunden ist. Die meisten Coachees sind aber offensichtlich der Ansicht, dass sich die Anstrengungen gelohnt haben. Stellvertretend äußern Tim und Julian:

Tim: „Ich erinnere mich an die vielen Aufgaben [K 6.2], also Geschichten schreiben, das Bild, die Tests [K 6.9] und dass ich dann manchmal hier rauskam und ein bisschen überfordert war, dachte: ‚oh, das ist jetzt aber ganz schön viel, aber dass ich dann nach jeder Aufgabe, die ich dann erledigt hatte doch sehr zufrieden damit war und mich gefreut hab, dass ich das gemacht hab, dass ich dann damit glücklich war und dass mich das dann irgendwie weitergebracht hat‘. [...] Ich finde das gut, weil dann kann man sich mit den vielen Methoden [K 6.1], die besonders zu einem passen intensiver beschäftigen und kann die anderen auch machen, es ausprobieren, aber dann kann man die für sich Richtigen gründlicher machen. Wenn es nur eine gibt und die passt dann gerade nicht, dann wäre das nicht so gut.“ (Tr. I.)

Julian: „Diese vielfältige Auseinandersetzung mit mir selbst war toll [K 6.11]. Mir war von Anfang an bewusst, dass einige Aufgaben für mich sehr schwierig sein werden, weil sie viel mit »Loslassen«, dem intuitiven Bauchgefühl und tiefliegenden Wünschen und Vorstellungen zu tun haben. Besonders die kreativen Aufgaben waren für mich schwierig, da mich bei solchen Aufgaben [K 6.2] häufig mein Perfektionismus blockiert. Auch bei solchen Aufgaben glaube ich, dass ich versagen kann und dass es ein Richtig und ein Falsch gibt. Diese Aufgaben sehe ich deshalb als Herausforderung und interessante »Übung«.“ (NRE 5/6)

Der Einwand der Interviewerin, dass es bei unterschiedlichen Methoden ja durchaus auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen könnte und dies doch eher eine Verwirrung und Verunsicherung bewirke, wird im Rahmen der Interviews dann auch von der Mehrheit weiblichen Coachees eher verneint. Das relativiert die entsprechenden

Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Zwei Schülerinnen kommentieren, dass solche Unterschiedlichkeiten eher die Komplexität der Persönlichkeiten spiegeln und sie noch zusätzlich zur Selbstreflexion anregen würden. Sie fühlen sich in ihrer Vielfältigkeit gesehen und nicht ‚in Schubladen‘ kategorisiert. So reagieren Patrizia und Jolanda mit sehr differenzierten Rückmeldungen. Wichtig ist hier sicher der Hinweis von Jolanda, dass eine gemeinsame Reflexion der Ergebnisse unverzichtbar ist:

Patrizia: „Ne fand ich nicht, weil man kann die ganzen Sachen ja auch gar nicht immer so eindeutig sagen. Es gibt ja unterschiedliche Tests [K 6.9], unterschiedliche Schwerpunkte [K 6.10] und gerade das fand ich aber gut, weil man dann gedacht hat, ja die eine Aufgabe, vielleicht war das aber nur, weil ich an dem Tag so drauf war. Und so hatte man über einen längeren Zeitraum [überlegt], ja ok, kann das wirklich so sein, dass das eine Stärke ist. Genau das fand ich gut.“ (Tr. I.)

Jolanda: „Ja, wirklich, die unterschiedlichen Methoden [K 6.1] können einen manchmal vielleicht ein bisschen verunsichern. Und da denkt man dann auch nochmal drüber nach, aber man lässt es ja nicht so stehen. Man spricht ja drüber. Würde man das einfach so stehen lassen, wär’s wahrscheinlich schon eher verwirrend als aufräumend, aber wenn man drüber spricht und das einordnen kann, ist das ja gut.“ (Tr. I.).

Und Freddi resumiert sehr gelassen: „Na, ja, es war für mich eher das Ziel, eine Gesamttendenz heraus zu lesen und nicht das kleinste Detail.“ (Freddi Tr. I.)

Auf die Frage, welche Methoden für die einzelnen Coachees am spannendsten und am interessantesten waren, ergeben sich erwartungsgemäß sehr unterschiedliche Antworten. Im Rahmen der Rückmeldungen finden sich für alle eingesetzten Methoden sogenannte AnhängerInnen oder BefürworterInnen, die angeben, von genau dieser Methode in besonderem Maß zu profitieren.

Die TeilnehmerInnenkommentare aus den Gruppencoachings bestätigten die Ergebnisse sowohl der quantitativen Erhebung als auch der qualitativen Ergebnisse aus den Einzelcoachings. Die generelle Zustimmung zu der angebotenen Methodenvielfalt lässt sich stellvertretend ausfolgenden Kommentaren ableiten: „*So langweilig fand ich eigentlich nichts. Die komplette Gruppe hat eigentlich auch festgestellt, dass wir zum Beispiel nichts hätten ‘rausnehmen sollen, dass wir nichts überflüssig fanden!*“ (TKG 2012/100) „*Nix, also alles war total gut, mit diesem Interessenprofil, dass wir zuhause diese Tests schon mal vorbereiten sollten oder diese Vorstellungen in einem Plakat. Das war alles gut, wenn man sich vorbereitet hatte, fand ich das eigentlich alles hilfreich, wenn man das alles ernstgenommen hatte.*“ (TKG 2012/147)

Der letzte Kommentar betont sehr überzeugend die Einsicht der Coachees, dass die Methodenvielfalt an sich ein gutes Angebot ist, dass der Erfolg aber letztendlich vom Engagement der Coachees abhängt. Der Erfolg der Methoden hängt allerdings auch von einer angemessenen Erklärung der einzelnen Aufgaben ab. Das könnte nach Einschätzung einiger Coachees im Gruppencoaching durch mehr konkrete Beispiele verbessert werden (vgl. z.B. TKG 2011/149).

Einige Coachees schlagen vor, dass man mehr Visuelles und mehr Medien im Prozess einsetzt (vgl. TKG 2011/130, TKG 2011/138, TKG 2011/145) oder auch einen Film (TKG 2012/136). Ein weiterer Verbesserungsvorschlag geht dahin, dass mehr individuelle Beratungsgespräche mit Fachleuten angeboten werden (TKG 2011/120, TKG 2011/124, TKG 2011/127, TKG 2011/129, TKG 2011/129, TKG 2011/137).

10.3 Persönlicher und viabler Nutzen des Coachings für die Coachees (Forschungsfrage III)

Die Intention des Coachings ist es, den Coachees eine konkrete, handlungsorientierte Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und Entscheidung nach dem Schulabschluss zu geben. Das definierte Ziel des Coachings ist erreicht, wenn es gelingt, die Einflüsse externer Einflussfaktoren zu klären, die Selbstreflexion und das Selbstbewusstsein der Coachees zu stärken, ihre Eigeninitiative und Selbstverantwortung zu fördern, und ihnen mehr Sicherheit im Entscheidungsprozess zu ermöglichen. Diese Intention der dritten Forschungsfrage wird durch die H 7, H 8, H 9, H 10 und H 11 überprüft.

10.3.1 Re/De/Konstruktion von Einflussfaktoren (H 7)

Vielfältige Einflussfaktoren prägen individuelle Wirklichkeitskonstruktionen. Innerfamiliäre Erwartungen oder Rollenstereotype innerhalb der Familienstrukturen zeigen ebenso ihre Wirkung wie gesellschaftliche und kulturelle Vorgaben und deren Sanktionierungen. So werden, im Bereich Beruf, nach wie vor berufliche Kompetenzen geschlechtsspezifisch zugeordnet und es gibt nach wie vor typische Männer- und Frauenberufe (vgl. Kapitel 4.3.2.1). Im Rahmen des Coachings wird angestrebt, solche Einflussfaktoren zu entdecken und zu re-/de-/konstruieren. Es gilt, eine Offenheit und Neugierde für neue Wege und für unterschiedliche Perspektiven zu entwickeln, um so ein erweitertes Repertoire von Möglichkeiten, Sichtweisen und Handlungsoptionen zu konstruieren. Mit den empirischen Untersuchungen soll entsprechend der Hypothese 7 überprüft werden, inwieweit es im Rahmen des vorliegenden Coachingmodells gelingt, die Coachees anzuregen, durch Re- und Dekonstruktion von Wirklichkeitsbeschreibungen fremdbestimmte Einschätzungen und Zuschreibungen aus externen Kontexten zu entdecken und zu enttarnen.

In der standardisierten Befragung wurde zunächst erhoben, inwieweit die Coachees im Rahmen des Coachingprozesses den Einfluss ihrer Umgebung erkennen und reflektieren.³⁷⁵ Das Ergebnis zeigt, dass die Bedeutung der Einflussfaktoren nur in ge-

³⁷⁵ Zur Reduktion der Komplexität und der sprachlichen Anpassung des Fragebogens wurde auf eine Unterscheidung zwischen den einzelnen Einflussfaktoren verzichtet. In diesem Sinne wurde nach ‚fremden Einflussfaktoren‘ gefragt.

ringerem Maß realisiert wird (Tabelle 37). TeilnehmerInnen des Einzelcoachings sind der Meinung, dass sie keinen (25%) oder eher keinen (39%) Einfluss erkannt haben. Auch 30% und 23% der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings negieren fremde Einflüsse. Beide Aussagen werden von weiblichen und männlichen Coachees relativ gleich beurteilt

Tabelle 37: Erkennen des Einflusses fremder Vorstellungen

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Einfluss fremder Vorstellungen erkannt	Einzel	14%	22%		39%	25%	36
	Gruppe	6%	14%	27%	23%	30%	165

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung

Das vorhandene Textmaterial wurde anhand der Kategorie 7 ‚Externe Einflussfaktoren‘, der Subkategorien Gesellschaftliche Einflüsse, Kulturelle Einflüsse und Soziale Einflüsse sowie der Codes Externer Einfluss [K 7.1], Fremdbestimmung [K 7.2], Umwelt [K 7.3], Familie [K 7.4], Eltern [K 7.5], Mutter/Vater [K 7.6], Geschwister [K 7.7], Freunde [K 7.8], Schule [K 7.9], Schulnoten [K 7.10], Gesellschaft [K 7.11], Medien [K 7.12], Einflussfaktoren [K 7.13], Erwartungen [K 7.14], Tradition [K 7.15], Kultur [K 7.16], Religion [K 7.17], Sonstiges zu externen Einflussfaktoren [K 7.18] analysiert. Die Textstellen aus der qualitativen Untersuchung werden in diesem Unterkapitel 10.3.1 den unterschiedlichen Einflussfaktoren zugeordnet.

Die Auswertung der quantitativen Erhebung hatte ergeben, dass nur ein relativ geringer Prozentsatz der Coachees den Einfluss fremder Einflussfaktoren realisiert. Hier zeigt sich der Nutzen der Arbeit mit einem Methodenmix. Durch den Einsatz des Methodenmix kann überprüft werden, ob ein Unterschied zwischen bewusst wahrgenommenen Einflussfaktoren und unbewusst wirkenden Einflüssen besteht. So kann durch gezieltes Nachfragen im Rahmen der leitfadengestützten Interviews, die Aufmerksamkeit der Interviewten auf die Auseinandersetzung mit möglichen fremden Einflussfaktoren gelenkt und eine Reflexion angeregt werden. Familie, Schule, Gesellschaft und Kultur sind dann die am häufigsten genannten Einflussfaktoren, von denen die Familie für die Coachees zweifelsfrei der wichtigste ist. In den Nachreflexionen werden nur vereinzelt Gedanken zu externen Einflüssen formuliert und in den Kommentaren aus den Gruppencoachings wird in keinerlei Hinsicht auf externe Einflüsse eingegangen. Das entspricht der obigen Erläuterung zu den Möglichkeiten einer bewussten Wahrnehmung derartiger Faktoren und der erst im Rahmen von Reflexionen realisierten Wirkmächtigkeit.

(1) Beispiel Familie

Die Relevanz des Beziehungssystems Familie kann bei der Konstruktion beruflicher Orientierung sehr gut dokumentiert werden. So führen die Coachees die Einflussnahme der Eltern in vielen Fällen darauf zurück, dass Eltern einen Expertenstatus hinsichtlich der Einschätzung der Interessen, Stärken und Werte ihrer Kinder beanspruchen und dabei vergessen, dass ihre Sichtweise nur eine mögliche Perspektive ist. So erkennt Freddi durchaus eine Form von Beeinflussung durch seine Eltern, wenn er ihre Bemerkung zitiert „[...] *das wär was für Dich, das würde zu dir passen, so in die Richtung!*“ und dementsprechend kommentiert: „*Das heißt, da gab es schon so eine gewisse Beeinflussung.*“ (Tr. I.) Auch Frederik reflektiert, inwieweit seitens seiner Mutter eine Beeinflussung oder sogar auch ein ‚verdeckter Auftrag‘ zu entdecken sei, kommt dann aber zu dem Schluss, dass ihre berufliche Empfehlung durchaus mit seinen Wünschen übereinstimmt (vgl. NRE 3/30). Wichtig ist hier sicher, dass eine vermutete oder konkret erfahrene Einflussnahme von den Coachees im Coachingprozess bewusst re- oder auch dekonstruiert werden kann. Sandra verweist darauf, dass in dieser Lebensphase oft eine gewisse Abhängigkeit von den Eltern besteht und befürchtet, dass Eltern durchaus auch massiver ‚reinreden‘, wenn sie meinen, dass „*ihr Kind nicht in die gewünschte Richtung geht.*“ (Tr. I.) Das Coaching bietet nach ihrer Einschätzung die Chance, ein bisschen auf Distanz zu den familiären Einflüssen zu gehen (ebenda). An späterer Stelle des Interviews konkretisiert Sandra das Erleben familiärer Erwartungen und skizziert in ihrer Prozessbeschreibung ihren Weg der Re/De/Konstruktion ihrer beruflichen Orientierung und wie sie zu einer Abgrenzung ihrer eigenen Ziele versus den Erwartungen ihrer Familie gekommen ist:

Sandra: „Ja also, ich hab viel darüber nachgedacht, was meine Familie [K 7.4] von mir erwartet [K 7.14], was ich selber von mir erwarte [K 7.14] und ob das übereinstimmt mit dem, was ich will. [I: Und ist Ihnen das dann nochmal deutlicher geworden?] Mir ist ganz deutlich geworden, was meine Familie [K 7.4] erwartet [K 7.14] und dann im Laufe des Coachings habe ich mir erarbeitet, was ich denn möchte und ob das denn damit übereinstimmt.“ (Tr. I.)

In den Antworten der Coachees gibt es viele Beispiele, dass familiäre Einflüsse nicht immer als förderlich wahrgenommen werden. Eine lösungs- und ressourcenorientierte Dekonstruktion eher einschränkender und defizitärer familiärer Zuschreibungen gelingt Patrizia. Sie erkennt während des Coachings insbesondere durch das systemische 360° Feedback, aber auch während des Appreciative Inquiries den eher abwertenden und defizitorientierten Einfluss ihres Vaters und beschließt, sich von ihm zu distanzieren und die Beziehung eher sachlich zu definieren „*weil es für mich besser ist*“ (Tr. I.). Dabei glückt ihr eine lösungsorientierte Neukonstruktion, wenn sie für sich das Bild einer Frau entwirft, die es schafft:

Patrizia: „[...] und dass ich auch alles dafür tun werde, dass es eben nicht so wird, wie mein Vater [K 7.6] immer gesagt hat, dieses ´und dann schaffst du das wieder nicht´

und dass es eben genauso gekommen ist, dass ich das sehr wohl schaffe und auch in den Dingen, die ich tue, gut bin. Also, das war so die Sitzung, an die denke ich so oft. Wenn ich auch mal so ne schlechtere Woche hab oder irgendwas, aber dann denke ich dran, das ist genau das, was dir liegt, was dir Spaß macht und was deine Leidenschaft ist und das war so die wichtigste [...] ja, die nachhaltigste Sitzung.“ (Tr. I.)³⁷⁶

Es ist an dieser Stelle die besondere Qualität familiärer Einflussfaktoren hervorzuheben. So ist aus der Familientherapie bekannt, dass ein großes Bedürfnis nach elterlicher Anerkennung für Kinder oft handlungsleitend ist. Dies könnte bedeuten, dass Kinder deshalb ihre Entscheidungen nach deren Potential hinsichtlich elterlicher Anerkennung richten. Die Bindungstheorie fokussiert insbesondere das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, was dazu führen kann, dass SchülerInnen sich in ihrer Orientierung nach den vermeintlichen oder auch offensichtlichen Wünschen der Eltern richten, um mögliche elterliche Ausgrenzungsdynamiken zu vermeiden:

Esther: „Immer wieder habe ich mich gefragt, wie es dazu kommen konnte, dass ich keinen Plan über mein eigenes Leben habe, dass ich das Gefühle habe, fremdbestimmt [K 7.2] zu werden und der Abnablungsprozess von zu Hause [K 7.5] doch schwieriger für mich ist, als ich vorher angenommen hatte. [...] Dieses Stocken und diese Unwissenheit über mich selbst haben mich irritiert. Auf der einen Seite, weil ich so erschrocken war, dass ich mich zurzeit so schlecht selber kenne und sehr negativ über mich, mein Handeln denke und ebenso, dass ich immer noch so oft und häufig der Anerkennung und Bestätigung meiner Eltern [K 7.5] hinterherlaufe.“ (NR 3/24)

In dem Interview, das mit derselben Esther einige Jahre nach dem Coachingprozess geführt wird, erinnert sie sich an die familiären Einflussfaktoren und analysiert a posteriori deren energiereduzierende Kraft:

Esther: „Gesellschaftlich [K 7.11] glaub ich eher weniger, weil ich da einfach generell eher resistenter gegen bin. Andere Einflussfaktoren [K 7.13] denke ich schon, also, wenn ich jetzt an mein nächstes soziales System denke, das wär meine Familie [K 7.4]. Dann, klar, waren da ganz viele Einflussfaktoren [K 7.13], die gesagt haben: ‘Du willst schreiben? Du schreibst nicht, das ist eine brotlose Kunst!’ und die da viel Energie genommen haben.“ (Tr. I.)

In den Coachings zeigt sich immer wieder, dass berufliche Orientierung innerhalb des Familiensystems auch als Regulator von Nähe und Distanz instrumentalisiert wird. So versuchen Kinder über eine den Wünschen und Vorstellungen der Eltern entsprechende Berufswahl Nähe herzustellen oder aber, im Falle konflikthafter Beziehungen, durch deviante Orientierungen Distanz zu schaffen. Der Wunsch nach Nähe oder auch Distanz kann dazu führen, dass Kinder ähnliche Berufe wie die der Eltern wählen oder eben nicht, unabhängig von ihren individuellen beruflichen Neigungen und Fähigkeiten. Das Coaching hat das Ziel, insbesondere durch das zirkuläre Fragen innerhalb des Appreciative Inquiry und auch im Rahmen des systemischen 360° Feedbacks diese

³⁷⁶ Patrizia steht heute kurz vor der Approbation.

Zusammenhänge, Dynamiken und Verhaltensmuster zu re- und ggf. zu dekonstruieren. In diesem Sinn reflektiert Julia:

Julia: „Was mich auch noch sehr beschäftigte ist das, was Sie hinsichtlich meines Vaters [K 7.6] und mir gefragt haben, nämlich, ob ich eigentlich die ‚Tradition‘ [K 7.15] fortführe. Ich frage mich, wie ich das ändern kann, denn immer, wenn es darauf ankommt, ändert sich nichts, weil ich mir im Prinzip selbst im Weg stehe. In diesem Zusammenhang ist mir eingefallen, dass ich zu Ihnen gesagt habe, bei meinem Job seien mir Ansehen und Gehalt am wichtigsten. Und ein paar Minuten zuvor hatte ich Ihnen erzählt, dass das genau die Aspekte sind, die mein Vater [K 7.6] an Berufen schätzt. Jetzt stelle ich mir natürlich die Frage, inwiefern mich mein Vater bezüglich meiner Studien-/Berufswahl beeinflusst?“ (NR 2/51)

Inwieweit das Zusammenspiel aus familiären beruflichen Modellen und persönlicher Eignung auch gelingen kann, erkennt Julia, deren Neigungen und Fähigkeiten mit dem Beruf des Vaters korrespondieren, selbst im Nachinterview. Schön ist hier, dass im Rahmen des Coachingprozesses bei Julia zunächst eine Reflexion und Dekonstruktion möglicher verdeckter Aufträge stattgefunden hat, dass sie aber dann bewusst für sich die Neigung und Befähigung zu einem solchen technischen Beruf in Verbindung mit ihren kommunikativen Stärken als passend konstruiert. Die differenzierte Auseinandersetzung mit dem technisch orientierten Beruf des Vaters gibt ihr sogar die zusätzliche Sicherheit, sich über geschlechtsspezifische berufliche Zuordnungen (Du machst doch sicher eher ‚Design‘) hinweg zu setzen:

Julia: „Ich weiß noch beim allerersten Treffen, bevor das überhaupt angefangen hat, haben Sie schon davon geredet, dass viele Kinder das machen, was ihre Eltern [K 7.5] machen oder etwas machen, um ihren Eltern [K 7.5] zu gefallen und ich dachte mir so: Oh, ja, auch, das könnte es eventuell sein, daran erinnere ich mich noch genau. [...] Zuerst habe ich gedacht, dieses rein Technische kommt so durch meinen Vater [K 7.6]. So, also so, dass es halt nur von meinem Vater [K 7.6], so ein bisschen, nicht aufgezwängt, das hört sich so böse an, aber so ein bisschen gepusht wurde? Aber das hat mir dann auch gezeigt, dass das vielleicht gar nicht so falsch ist, also, das wurde jetzt auch durch das Praktikum bestätigt, dass das einfach schon das ist, was mir Spaß macht“ (Tr. I.). Und später: „Auf jeden Fall, ich glaub, gerade so, als wenn ich meinen Leuten sage, also meinen Freunden sage, ich will irgendetwas Technisches machen, dann gucken die mich so an, sagen mir, ‚wie, Du machst nicht Design?‘ und so. [Lachen] Am Anfang denkt man immer, man müsste irgendetwas machen, was von einem erwartet wird [K 7.14], so, von außen, oder halt, wie Maschinenbau von meinem Vater [K 7.6], und das hat mir auch geholfen, dazu zu zustehen und einfach zu sagen, ja, das ist mein Ding, ja!“ (Tr. I.)

Das Beispiel von Julia zeigt unterschiedliche Möglichkeiten auf, wie mit möglichen ‚verdeckten Aufträgen‘ umgegangen werden kann und dass es entscheidend ist, einer naheliegenden Anpassung zu widerstehen und immer den Aspekt einer sinnvollen versus einer fehlenden Passung abzuwägen.

Mögliche einschränkende familiäre Einflussfaktoren können auch in Form von Rollenstereotypen und entsprechenden Rollenzuweisungen wirksam werden. Im Rahmen der Konstruktion beruflicher Orientierung und der Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken und Werten und insbesondere auch durch die methodisch angeregten Perspektiverweiterungen gelingt es den Coachees vielfach, während des Coachingprozesses derartige Rollenzuweisungen zu re- und zu dekonstruieren. Tim beispielsweise elaboriert sehr anschaulich seinen Abnabelungsprozess, weg von den familiären Empfehlungen hinsichtlich eines familienfreundlichen und sicheren Berufes, hin zu einer Orientierung, die ihn als Person zufrieden macht:

Tim: „Also vielleicht, dass ich am Anfang viel mehr von außen [K 7.1] in meine Gedanken mit einbezogen habe und dass ich jetzt viel mehr sage, ich muss das wollen, das ist mein Leben, das ist mein Ding! Und irgendwie, dass ich mich nicht mehr so ganz danach richte. Z.B., dass meine Mutter [K 7.6] am Anfang es super gut gefunden hätte, wenn ich Grundschullehrer geworden wär, weil sie meinte, das sei familienfreundlich und ‚sicher‘ und das passe zu mir und dass ich das am Anfang eigentlich übernehmen wollte und gedacht habe, dann studierst du das eben und dass ich jetzt aber gesagt habe, nee, im Prinzip, ich muss damit zufrieden sein, was ich mache. Und ich insofern das, was von außen [K 7.1] kommt, natürlich noch schätze und dass mich das natürlich noch beeinflusst, aber nicht mehr so in dem Maße, wie es mal war.“ (Tr I.)

(2) Beispiel Schule

Jolanda erweitert den Fokus auf außerfamiliäre Beziehungssysteme, wie beispielsweise die Schule, in denen ebenfalls Rollenzuschreibungen manifestiert werden und zu Einschränkungen der Möglichkeiten führen können. Sie hat es in ihrem Auslandsjahr offensichtlich geschafft, diese Einflüsse zu dekonstruieren und manifestierte Rollenmuster aufzubrechen:

Jolanda: „[...] und dann rutscht man in eine Rolle rein und die hat man dann die ganze Zeit. Und das ist dann auch in allen Köpfen drin. Und zu Hause [K 7.5] irgendwie auch. Ich war, wie gesagt, ein Jahr im Ausland und ich fand es total gut, ein unbeschriebenes Blatt zu sein. Und ich hatte in Spanien auch nicht die gleiche Rolle in der Schule [K 7.9] wie zu Hause [K 7.5].“ (Tr. I.)

Beeinflussungen der beruflichen Orientierung ergeben sich im Kontext Schule auch im Rahmen der Fächerwahl, der Benotung, der Interaktion und Kommunikation mit unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten und deren spezifischen Lehrstilen. In diesem Sinn erklärt Anna: „*Ich fand das auch wichtig, mal zu hinterfragen, welche Bedeutung Schulnoten überhaupt haben. Ich bin beispielsweise sehr gut in Physik, aber das liegt wohl auch daran, dass die Tutorin mich mag und ich sie, weil ich find's inhaltlich eigentlich total langweilig.*“ (NRE 2/49). Anna beobachtet derartige Korrelationen vermehrt in ihrem schulischen Umfeld. Sie warnt.

„Dass aufgrund von Sympathie oder Antipathie in den Beziehungen von Lehrenden

und Lernenden Lernleistungen entstehen, die dann dem Kompetenzprofil der SchülerInnen zugeordnet werden, aber letztendlich beziehungsbedingt sind. Wenn SchülerInnen beispielsweise für bestimmte FachlehrerInnen schwärmen und sich aufgrunddessen besonders um gute Leistungen bemühen, muss das kein signifikanter Hinweis auf entsprechende Begabungen sein.“ (NRE 2/49)

(3) Beispiel Gesellschaft

Der Einfluss der Gesellschaft wird in der Regel von den Coachees eher undifferenziert wahrgenommen. Die Gesellschaft wird eher als Gesamtfaktor verstanden, der Druck aufbaut. Im Sinne vieler Coachees formuliert Sabine in diesem Zusammenhang explizit: „... *hoher Druck der Gesellschaft*“ (vgl. NRE 3/31) und Sandra führt aus: „[...], *ich glaube, dass es da Angst gibt. [...] wegen der gesellschaftlichen [K 7.11] Erwartungen [K 7.14], weil man muss eben die beste Entscheidung treffen [...].*“ (Tr. I.)

Die Coachees erleben, dass die Zeit des Übergangs gesellschaftlich weniger als Moratorium oder legitime Phase für ‚Trial-and-Error‘ toleriert wird, sondern es wird zunehmend in der Öffentlichkeit kommuniziert, dass Zielorientierung und -optimierung einen hohen Wert für die berufliche Laufbahn darstelle. Nathalie vermutet, dass dieser Druck viele SchülerInnen sehr belastet, wobei sie nicht sicher ist, wer oder was genau der Verursacher dieser belastenden Gefühle ist:

Nathalie: „[...] deswegen gehen auch viele erst mal ein Jahr ins Ausland, um sich irgendwie zu orientieren oder irgendwie, selbst zu finden. Ist vielleicht übertrieben, aber um einfach Zeit zu gewinnen für die Entscheidung. Ich glaube, dass dieser Druck da ist: jetzt schon mit 12 Jahren Schule [K 7.9], dann muss direkt studiert werden. [I: Wer drückt?] Eher die Gesellschaft [K 7.11], ich weiß nicht, vielleicht bei manchen die Eltern [K 7.5]. Aber einfach dieser Zwang oder dieser, vielleicht ist das auch gar kein echter Zwang, aber man denkt das einfach.“ (Tr. I.)

Jolanda befürchtet, dass es durch diesen enormen Druck eher zu Fehlentscheidungen kommt. Sie empfiehlt eine Umbewertung der Prioritäten in die Richtung, dass es nicht so sehr darum gehen solle, die Zeitnähe der Entscheidung und die Erfüllung externer Erwartungen zu fokussieren, sondern vielmehr die Passgenauigkeit zu den individuellen Dispositionen der SchülerInnen:

Jolanda: „Ich find, es wird ein enormer Druck von außen [K 7.1] gemacht. Und man hat dann Angst, das Falsche zu finden und dann zu wechseln, dann bin ich zu alt und [...].“ [I: Was würde Ihnen denn helfen?] „Ich find einfach, dass dieser Druck ein bisschen weniger wird, dass man sagt: ok, dann bist du halt 2 Jahre älter, aber machst das, was du gut kannst und bist dann doppelt so gut da drin und einfach so ein bisschen, dass es wichtiger ist, dass man das Richtige findet, als dass man das jetzt [findet] und das muss, man muss gut verdienen und dass jetzt alle Erwartungen [K 7.14] erfüllt werden.“ (Tr. I.)

In diesem Sinne äußert sich auch Tim und lenkt die Aufmerksamkeit auf das Spannungsfeld zwischen einerseits den gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich einer

Entscheidungssicherheit und andererseits dem in vielen Fällen noch fehlenden Bewusstsein der SchülerInnen hinsichtlich der eigenen Interessen und Stärken, das nach seiner Einschätzung eine zentrale Grundlage für eine gute Entscheidung ist:

Tim: „Ich glaube, dass vielen Schülern - trotz der Offenheit des Arbeitsmarktes und der Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten und Studienfächer – von außen [K 7.1] eingeredet wird ‚die einzig richtige Entscheidung‘, die für den Rest ihres Lebens gilt, treffen zu müssen. Das baut enormen Druck auf. Außerdem fehlt vielen Schülern einfach noch ein Gefühl für ihre eigenen Stärken und Schwächen, viele glauben ihre Berufswahl nicht mit persönlichen Neigungen und Fähigkeiten verbinden zu können.“ (NRE 2/53).

Freddi identifiziert im Interview für sich den gesellschaftlichen Einfluss dahingehend, dass von ihm wahrgenommene gesellschaftliche Werte wie finanzielle Möglichkeiten, der Arbeitsmarkt und auch der gesellschaftliche Status ihn von seinem Traumberuf Schauspieler abhalten. Er beschreibt seinen Entscheidungsprozess ausschließlich rational, wenn er sagt:

Freddi: „Da kriegte ich von außen [K 7.1] das Problem gesagt und hatte dann auch ein bisschen die Angst, nachher kein Geld zu verdienen. Das war auch der einzige Punkt, der mich davon abgehalten hat, in die Schauspielerei zu gehen, weil ich da nämlich tatsächlich hinterher Probleme gehabt hätte, es gibt erstens zu viele, zweitens ist es unglaublich schwierig, da gute Jobs zu kriegen und drittens, wenn man die bekommt, ist man noch lange nicht finanziell abgesichert und hat keinen guten Stand. Das war mein Problem.“ (Tr. I.)

Im Verlauf des Coachings gelingt es, Freddis schauspielerische Neigung in die berufliche Orientierung wieder mit einzubeziehen. Er entscheidet sich für ein Studium der Sozialpädagogik, weil er eine Möglichkeit sieht, als Sozialpädagoge seine schauspielerische Leidenschaft zumindest punktuell sinnvoll einsetzen zu können.

Der gesellschaftliche Einfluss kann auch in Form von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen erfolgen. Wenn innerhalb der Familie keine Rollenstereotype und Rollenzuweisungen für die Coachees erkennbar sind, können diese über die Gesellschaft wirken. So entdecken und enttarnen einige Coachees während des Coachingprozesses eine immer noch existierende gesellschaftliche Zuordnung zu geschlechtsspezifischen beruflichen Klischees und zu traditionellen Geschlechterrollen:³⁷⁷ So kritisiert Jolanda: *„Aber das [...] mit Frauen und Kinder kriegen, also das wird einem ja auch oft von außen [K 7.1] so vermittelt.“* (Tr. I.), während Cem mit einem Lächeln in Bezug auf sich bemerkt: *„Ich glaub schon, dass ich so dieses typische Männerbild habe: Sportlich, mit gutem Körper und so, aber andererseits muss ich nicht unbedingt so ein arriertyp sein.“* (Tr. I.)

³⁷⁷ Die im Rahmen dieses Forschungsprojekts interviewten Männer gaben keine Hinweise auf geschlechtsspezifische Kriterien hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung. Lediglich ein Coachee machte während seiner Orientierung in Richtung Kindliche Früherziehung eine kurze Bemerkung, dass das vielleicht eher ein Frauenbereich sei. Das sei für ihn aber nicht relevant.

Patrizia gelingt es während des Coachingprozesses ein neues Frauenbild für sich zu akzentuieren, wenn sie für sich analysiert:

Patrizia: „Fand ich absolut wichtig, wie ich als Frau auftreten kann, dass das nicht immer dieses, ja dieses ‚Püppchenmäßige‘ - wie oft in den Medien [K 7.12] - sein muss, dieses Schwache, sondern, dass man als Frau selbstbewusst auftreten kann, dass man im Berufsleben stehen kann, selbstständig sein kann und das war für mich ein tolles Vorbild.“ (Tr. I.)

(4) Beispiel Kultur

Auch der Einfluss der Kultur wird in den Interviews angesprochen. So erkennt eine Coachee entsprechende Beeinflussungen im Rahmen der deutschen Kultur und führt weiter aus, dass sie eine hohe Bewertung ‚geregelter, alles dominierender Arbeit‘ als spezifisch deutschen kulturellen Einflussfaktor empfindet und erlebt. In der folgenden Stellungnahme wird deutlich, wie sie für sich die Möglichkeit entwickelt hat, diese Rekonstruktion für sich zu dekonstruieren:

Esther: „Klar, man ist halt irgendwie, ich bin halt deutsch [K 7.16], ja und weiß, dass hier von morgens 8 Uhr bis abends um 18 Uhr zur Arbeit gegangen wird. Das mach ich ja jetzt auch selber und merk, dass mich das unheimlich viel Anstrengung kostet und auch sehr viel Energie nimmt. Ich weiß aber auch, dass ich da selber was dran verändern kann. Ja, dass das meine Entscheidung ist, dass ich dafür verantwortlich bin: geh ich jetzt diesen Weg so oder sag ich, es gibt da ja so viel unterschiedliche Modelle. Das hat mir diese Arbeit hier auch gezeigt, dass man gegen solche kulturellen Einflüsse [K 7.16], wie den Leitsatz: ‚jeder arbeitet von 8 bis 18 Uhr und geht dann nach Hause‘ einfach dagegen ansteuern kann - zu lernen, es ist dein Leben, mach was draus.“ (Tr. I.)

Als weiteres Beispiel für die Re- und Dekonstruktion kultureller Einflussfaktoren während des Coachings sind die Nachreflexionen von Layla zu verstehen. Laylas Großeltern sind aus Marokko gekommen, ihre Eltern leben seit Jahrzehnten in Deutschland und sind hier einer intellektuellen Oberschicht zuzuordnen. Die Familie ist streng gläubig und als kulturelle Einflussfaktoren sind insbesondere aus dem orthodoxen Glauben resultierende Aspekte zu identifizieren. So beeindruckt im Gespräch mit Layla ihre aus ihrem Glauben abgeleitete absolute Lebenszuversicht und ihr Lebensvertrauen. Sie interessiert sich für die Naturwissenschaften und will sich studienmäßig in diese Richtung entscheiden. Ihre naturwissenschaftlichen forscherschen Ambitionen leitet sie aus der Zielsetzung ab, durch diese Arbeit die Aussagen des Korans zu verifizieren.³⁷⁸ Wenn Layla über diese Ziele berichtet, lässt ihre Körpersprache, ihre Haltung, ihre Mimik und Gestik auf eine ganz besondere Motivation schließen, die offensichtlich auf ihren Glauben zurück zu führen ist. Im Coaching mit Layla wird deutlich, dass sie zunächst für sich keine kulturell bedingten geschlechtsspezifischen

³⁷⁸ Als Beispiel berichtet sie davon, dass neueste biowissenschaftliche Studien spezifische Zusammenhänge belegt hätten und das hätte schon vor tausend Jahren im Koran gestanden.

Zuordnungen zu bestimmten Arbeitsbereichen wahrnimmt: „*In unserer Kultur [K 7.16] gibt es keine Unterschiede, was Frauen oder Männer arbeiten und wenn man beruflich erfolgreich ist, dann ist das in Gottes Sinn, weil wir ihm damit dienen.*“ (NRE 2/46).

Bemerkenswert ist dann die Veränderung, die sich im Rahmen der Zukunftsvision zeigt. Sowohl in den Zukunftsgeschichten und noch deutlicher in ihrem Zukunftsbild stellt Layla dann ihre Rolle als Familienfrau und Mutter in den Vordergrund. Bei der Besprechung der Zukunftsvision relativiert sie ihr wissenschaftliches Anliegen sowie ihren Ehrgeiz als Forscherin und begründet und rechtfertigt dies mit ihrer Verortung als Frau in ihrer Kultur (vgl. Layla NRE 3/27).

Während auf die in den Interviews explizit formulierten Fragen nach dem Thema Einflussfaktoren vielfältige Antworten erfolgten, wurde dieses Thema in den anonymen TeilnehmerInnenkommentaren nicht nachgefragt und eigeninitiativ von den Coachees auch nicht erwähnt. Das entspricht den Ergebnissen der quantitativen Erhebung und weist darauf hin, dass die Bedeutung externer Einflussfaktoren von den Coachees bewusst nicht bzw. nur marginal wahrgenommen wird. Wie oben hergeleitet zeigt sich hierzu eine veränderte Wahrnehmung im Rahmen der Interviews auf Nachfrage. Dieser Unterschied zwischen der bewussten Wahrnehmung externer Einflussfaktoren und der ‚tatsächlichen‘ Wirkmächtigkeit konnte nur durch den Einsatz eines Methodenmix ermittelt werden.

10.3.2 Förderung der Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des Selbstbewusstseins (H 8)

In einer Zeit des Übergangs von der durchstrukturierten Lebensphase in Schule und Familie in eine mehr Selbstverantwortung fordernde Lebensphase der Ausbildung und der familiären Abnabelung fühlen sich viele SchülerInnen verunsichert. Es gilt in dieser Zeit in besonderem Maße, mit den Coachees lösungsorientiert zu arbeiten und sie durch eine intensive Beschäftigung mit ihren Ressourcen und Kompetenzen zu stärken und so eine differenzierte Wahrnehmung ihres Selbstwerts und die Entwicklung von Selbstbewusstsein zu fördern. Es ist im Sinne der Hypothese 8 zu prüfen, ob das Coaching eine kontinuierliche Auseinandersetzung der Coachees mit sich selbst unterstützt und zu einer Weiterentwicklung ihres Selbstbewusstseins beiträgt.

Ein wesentlicher Maßstab des Erfolgs des Coachings sind die Vorher-Nachher-Vergleiche. Wie aus Tabelle 38 zu entnehmen ist, können die TeilnehmerInnen des Einzel- und des Gruppencoachings ihre Stärken, Begabungen und Fähigkeiten nach dem Coaching besser einschätzen. So sind 26% der Befragten bei der Einschätzung der eigenen Stärken, Begabungen und Fähigkeiten vor dem Einzelcoaching unsicher und weitere 11% sehr unsicher. Gleichzeitig stufen sich 19% als sicher ein. Nach dem Coaching wächst der Anteil derjenigen, die sich sicher fühlen auf 53% und der Anteil

derjenigen, die sich sehr sicher fühlen auf gar 30%. Parallel dazu sinkt der Anteil der TeilnehmerInnen, die unsicher sind, auf 3% und kein(e) TeilnehmerIn fühlt sich noch sehr unsicher.

Bei den Coachees im Gruppencoaching sieht die Entwicklung tendenziell ähnlich aus. Zu Beginn des Coachings können 56% der Coachees ihre Stärken, Begabungen und Fähigkeiten sicher und 6% sehr sicher einschätzen, 11% von ihnen sind unsicher und 2% sehr unsicher. Nach dem Gruppencoaching hat sich die Zahl der Unsicheren auf insgesamt 2% der Befragten reduziert, während der Anteil derjenigen, die sich sicher sind gestiegen ist: 59% fühlen sich sicher und 25% sehr sicher. Der Umstand, dass die Ergebnisse im Gruppencoaching nicht ganz so überzeugend sind, wie im Einzelcoaching ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Einzelcoachings ‚freiwillig‘ in Anspruch genommen wurden und deshalb etwas mehr Engagement zu vermuten ist als bei den Gruppencoachings im schulischen Pflichtkontext. Hierzu bringen die Ergebnisse der qualitativen Auswertung weitere Klärung. Trotzdem ist festzuhalten, dass die Mittelwertdifferenzen für Einzel- und Gruppencoaching, gemessen mittels T-Tests für verbundene Stichproben, signifikant sind (Anhang 13, Tabellen 1 und 2) und damit nahelegen, dass das Coaching einen positiven Effekt auf die Einschätzung eigener Stärken, Begabungen und Fähigkeiten hat. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht gegeben, weder im Einzel- noch im Gruppencoaching.

Tabelle 38: Einschätzung eigener Stärken, Begabungen und Fähigkeiten

Aussage	Coaching	sehr sicher	sicher	mittel	unsicher	sehr unsicher	N
Einschätzung eigener Stärken, Begabungen und Fähigkeiten	Einzel; vorher	0%	19%	44%	26%	11%	36
	Einzel; nachher	30%	53%	14%	3%	0%	36
	Gruppe; vorher	6%	56%	25%	11%	2%	168
	Gruppe; nachher	25%	59%	14%	2%	0%	168

Eigene Berechnung (2013).

Systemisch-konstruktivistisches Denken geht davon aus, dass es nicht ‚die eine‘ Realität und Wirklichkeit gibt, sondern dass Wirklichkeiten beobachterabhängige Konstruktionen sind, die sich aufgrund von Bildern, Gedanken und Vorstellungen konstituieren. Es geht also im vorliegenden Coachingmodell insbesondere auch darum, dass die TeilnehmerInnen sich mit ihren individuellen Bildern, Gedanken und Vorstellungen auseinandersetzen.

Diesbezüglich wurden den Coachees im Einzelcoaching drei einzelne Aussagen (Tabelle 39) zur Bewertung vorgelegt und den TeilnehmerInnen im Gruppencoaching

eine gebündelte Frage³⁷⁹ gestellt (Tabelle 39). Wie zu sehen ist, stimmen 56% der Befragten im Einzelcoaching der Aussage voll und 33% eher zu, dass ihnen das Coaching hilft, ihre Gedanken und Vorstellungen zu ordnen. Die zweite Aussage, wonach sie durch das Coaching ihre Gedanken und Vorstellungen festigen, wird von 44% voll und von 39% eher bestätigt. Schließlich trifft die dritte Aussage, dass sie im Coaching ihre Gedanken und Vorstellungen weiterentwickelt haben, für 57% der Coachees voll und für 40% eher zu. Die TeilnehmerInnen des Gruppencoachings äußern sich ebenfalls positiv: 21% bzw. 42% sind der Meinung, dass sie ihre Gedanken und Vorstellungen im Coaching ordnen, festigen und weiterentwickeln können. Geschlechtsspezifische Unterschiede liegen nicht vor.

Tabelle 39: Ordnen, Festigen und Weiterentwickeln von Gedanken und Vorstellungen

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Gedanken und Vorstellungen ordnen	Einzel	56%	33%		8%	3%	36
GuV festigen	Einzel	44%	39%		14%	3%	36
GuV weiterentwickeln	Einzel	57%	40%		3%	0%	35
GuV ordnen, festigen und weiterentwickeln	Gruppe	21%	42%	31%	4%	2%	168

Eigene Berechnung (2013).

Das Coaching fokussiert vorrangig die Konstruktion beruflicher Orientierung und Entscheidung, versucht dabei aber immer die ganze Persönlichkeit der Coachees zu berücksichtigen. Ein Abspalten der ‚beruflichen Seite der Persönlichkeit‘ ist insbesondere für systemisch Denkende nicht vorstellbar und nicht erwünscht. Zentral für viele Orientierungsuchende sind eben auch ihre Interessen, die es im Coaching zu differenzieren, aber auch zu respektieren und ggf. zu unterstützen gilt. Die Antworten zeigen, dass das im Coaching weitgehend gelingt (Tabelle 40). So sind 3% bzw. 20% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings der Meinung, dass sich das Bild ihrer Interessen durch das Coaching verändert bzw. eher verändert hat. Außerdem sind 6% bzw. 61% der Coachees der Ansicht, dass sich das Bild ihrer Kompetenzen verändert bzw. eher verändert hat. Gleichzeitig geben 47% bzw. 36% an, dass sie eine Passung von Interessen und Kompetenzen erfahren bzw. eher erfahren haben. Diese Bewertungen sind bei weiblichen und männlichen Coachees relativ gleich ausgeprägt. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass sich bei gleichbleibender Interessenlage die Einschätzung der eigenen Kompetenzen ausdifferenziert und festigt.

³⁷⁹ Hier noch einmal der Hinweis, dass die Art der Fragestellungen im Einzel- und Gruppensetting teilweise differiert, da aufgrund der begrenzten Zeiten innerhalb des während der Unterrichtszeit stattfindenden Schulcoachings verkürzter gefragt werden musste.

Tabelle 40: Wahrgenommene Veränderungen

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Bild meiner Interessen hat sich verändert	Einzel	3%	20%	69%	8%	36
Bild meiner Kompetenzen hat sich verändert	Einzel	6%	61%	33%	0%	36
Passung von Interessen und Kompetenzen erfahren	Einzel	47%	36%	17%	0%	36

Eigene Berechnung (2013).

TeilnehmerInnen des Einzelcoachings wurden zudem gefragt, ob sie neue Anregungen erhalten, neue Seiten von sich kennen gelernt und ein neues Selbstbild entworfen haben (Tabelle 41). Wie zu sehen ist, haben 89% (53% und 36%) der Coachees neue Anregungen erhalten, 64% (17% und 47%) haben neue Seiten an sich kennengelernt und 66% (8% und 58%) haben ein neues Selbstbild entworfen. Diese Ergebnisse gelten geschlechterübergreifend.

Tabelle 41: Erweiterung der Selbstwahrnehmung

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Neue Anregungen erhalten	Einzel	53%	36%	8%	3%	36
Neue Seiten kennen gelernt	Einzel	17%	47%	30%	6%	36
Neues Selbstbild entworfen	Einzel	8%	58%	31%	3%	36

Eigene Berechnung (2013).

Wie bereits ausgeführt ist es ein erklärtes Ziel des systemisch-konstruktivistischen Coachings zur beruflichen Orientierung, den Coachees durch Selbstreflexion, Gespräche, Feedbacks und praktisches Ausprobieren (experience) Perspektiverweiterungen oder ganz neue Perspektiven und damit verbunden, eine Erweiterung der Handlungsoptionen zu ermöglichen. Wie in der Tabelle 42 zu sehen ist, stimmen 14% der TeilnehmerInnen der Gruppencoachings der Aussage voll und 30% eher zu, dass sie neue Perspektiven für sich entdeckt haben, bzw. 25% geben an, dass das nicht bzw. nur in geringem Maße bei ihnen der Fall war. Dies gilt für weibliche und männliche Teilnehmer gleichermaßen.

Tabelle 42: Neue Perspektiven erfahren

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Perspektiven waren neu	Gruppe	14%	30%	31%	21%	4%	166

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde Anhand der Kategorie 8 ‚Selbstreflexion/Selbstbewusstsein/Persönliche Weiterentwicklung‘, der Subkategorien Selbstreflexion, Selbstbewusstsein, Persönliche Weiterentwicklung, Eigeninitiative und Perspektiverweiterung sowie der Codes gesteigertes Selbstbewusstsein [K 8.1], gesteigertes Selbstvertrauen [8.2], Selbstreflexion [K 8.3], Selbsthinterfragung [K 8.4], Selbsterkenntnis [K 8.5], Umbewertung der Stärken und Schwächen [K 8.6], mehr differenzierte Selbsteinschätzung [K 8.7], Selbstwahrnehmung [K 8.8], Selbstwert-Schätzung [K 8.9], Perspektiverweiterung [K 8.10], Sonstiges zu Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des Selbstbewusstseins [K 8.11] analysiert.

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen bestätigen die Ergebnisse der standardisierten Befragungen. Es wird deutlich, wie sehr das Coaching zur Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, Interessen, Schwächen und Wünschen beigetragen und eine Intensivierung der Selbstreflexion und – damit verbunden – eine Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstwerts angeregt hat. Auch die quantitativ erhobene Aussage, dass die Coachees ihre Gedanken ordnen und festigen und neue Ideen und Perspektiven entwickeln konnten, wird in den Interviews und in den Nachreflexionen aus dem Einzelcoaching und in den TeilnehmerInnenkommentaren zum Gruppencoaching bestätigt.

Die Zusammenhänge von Selbstreflexion, Selbstbewusstsein und Selbstwert werden in vielen Äußerungen von den Coachees explizit als großer Nutzen des Coachings dargestellt und hervorgehoben. So berichtet Hamza: *„Nach dem Coaching habe ich auf dieser Basis weiter ‚überlegt‘ und noch mehr Stärken [K 8.6] meinerseits gefunden.“* (NRE 2/8) und Philippa betont: *„Unser Coaching hat mir geholfen, dass ich nicht mehr so sehr an meiner beruflichen Zukunft zweifle, sondern gelassener und ruhiger geworden bin; mit einem Schub neuen Selbstvertrauens [K 8.2] und Selbstbewusstseins [K 8.1].“* (NRE 2/21)

Nathalie beschreibt die ressourcenorientierte Arbeitsweise sehr lebensnah, wenn sie sich erinnert:

Nathalie: *„Immer, wenn ich versucht habe, so ein bisschen mein Licht untern Scheffel zu stellen, wurde versucht, dass nochmal rauszukitzeln. Ich wurde angeregt, zu sagen, warum und ob ich dazu stehe oder nicht. Und da musste ich natürlich immer ja sagen und dann, je öfter man ja sagt, desto besser kann man es.“* (Tr. I.)

Welche Gefühle eine solche Arbeitsweise bei ihm hervorlockt, entwickelt Tim mit folgenden Worten:

Tim: „Also, diese eigenen Stärken [K 8.6] vermehrt zu reflektieren, und das nochmal von jemand anderem bestätigt zu bekommen und dass man sich mal mit Menschen drüber austauscht und dann auch darüber eine Bestätigung zu bekommen, das fühlt sich natürlich gut an. Das stärkt auch das Selbstbewusstsein [K 8.1] und das Selbstwertgefühl [K 8.9] und man glaubt mehr an sich und man weiß, was man kann, kann das sehr gut einschätzen und da hat mir das Coaching auf jeden Fall sehr weitergeholfen.“ (Tr. I.)

Auch die Analyse des Interviews mit Patrizia, das ca. 3 Jahre nach dem Coaching stattgefunden hat, zeigt, dass sie die Weiterentwicklung ihres Selbstbewusstseins sehr überzeugend in der Retrospektive beschreibt, wenn sie ihr Selbstwertgefühl vor und nach dem Coaching vergleicht:

Patrizia: „Ich hab damals wirklich viel Selbstbewusstsein [K 8.1] dadurch bekommen, weil man hat ja so viele Stärken [K 8.6] und Schwächen [K 8.6], die man aber selber gar nicht so sieht. Also man sieht irgendwie, oder vielmehr ich sehe meistens so die Fehler, die ich hab und was man besser machen könnte. Und dadurch, dass man so ganz objektiv wirklich eine Einschätzung von Familie von Freunden hatte, auch so im Zweiergespräch fand ich das super, dass man das Gefühl hatte, dass man wirklich ein Feedback bekommen hat und dann auch wusste, dass man gar nicht so schlimm ist, wie man sich selbst so einschätzt [K 8.7]“. Und später: „Auch vom Selbstbewusstsein [K 8.1] her. Ich kann jetzt sagen, das und das mach ich gut und das konnte ich ja vorher gar nicht. Da hab ich mich ja direkt irgendwie geschämt, so, oh jetzt geb ich an oder so, Hauptsache nicht egoistisch sein, nicht angeben, immer bescheiden sein. Und das ist wirklich, ich bin immer noch bescheiden, aber ich kann mich selbst loben und das ist mir sehr wichtig.“ (Tr. I.)

Wenn Patrizia heute von ihrem Studienalltag berichtet, freut sie sich über die Nachhaltigkeit dieser damals gemachten Erfahrungen. In dieser Nachreflexion erweitert Patrizia den Zusammenhang von Selbstreflexion und Selbstwert um das Element der Selbstwirksamkeit und zeichnet heute ein neues Bild von sich:

Patrizia: „Also ich merk das auch jetzt im Studium, dass ich durch das gesteigerte Selbstbewusstsein [K 8.1] unabhängiger bin und dadurch auch Verantwortung über mein Leben, meine Aufgaben übernehme, dass ich das nicht mehr so ´oh, jetzt ist das so´ und ´ich kann ja gar nichts machen´, sondern das ich sagen kann ´das ist jetzt so und jetzt mach ich das und morgen ist ein neuer Tag und ich kann an die Sache so und so rangehen.“ (Tr. I.)

Eine ganz neue Qualität des Denkens zum Thema Selbstbewusstsein entwickelt Tim, wenn er reflektiert, dass es bei diesem Begriff nicht zwingend um ein ‚mehr‘ im üblichen Sinne geht, also als selbstbewusst im Gegensatz zu unsicher, sondern dass es doch vielmehr darum gehen solle, durch das Coaching sich ‚seiner selbst bewusster‘ zu sein.

Tim: „Auch das intensivere Auseinandersetzen mit dem Begriff Selbstbewusstsein und die für mich neue Definition als sich selbst wahrnehmen [K 8.8] und über sich selbst reflektieren [K 8.3] zu können, hat mich positiv überrascht und zu weiteren Gedanken angeregt. Auf diese Weise habe ich im Nachhinein eine andere positivere Sichtweise auf einige meiner Charaktereigenschaften entwickelt [K 8.9].“ (NRE 2/53)

Die Antworten der teilnehmenden SchülerInnen verdeutlichen hier immer wieder einen großen Bedarf an Anregungen zur Selbstreflexion, auch wenn die den Formulierungen Tim immanente Dramatik nur in Einzelfällen festzustellen war:

Tim: „Während des Gesprächs dachte ich das erste Mal darüber nach, [...], wer ich wirklich bin, was ich möchte und was meine Ziele sind [K 8.4]. Selten denkt man so konkret über sich selbst und auch über die Meinungen anderer über einen nach. [...] und ich bin noch mal die vergangenen Stunden des Gesprächs durchgegangen und ich hatte das Gefühl, ich habe mich wirklich kennen gelernt [K 8.5]. Die verborgenen Talente, die mir auf den ersten Blick noch nie so aufgefallen sind, wurden mir durch das Coaching erst klar [K 8.9].“ (NRE 2/53)

Die Anregung zur Selbstreflexion wird, wenn auch nicht immer in dieser Vehemenz, von einer überraschend großen Mehrheit der Coachees als großer Nutzen des Coachings realisiert. Hier stellvertretend nur einige Zitate, die dieses Ergebnis illustrieren:

Julian: „Ich fand's sehr interessant, sich selber mal so zu hinterfragen [K 8.4] und besser kennen zu lernen [K 8.5], also so intensiv, was den beruflichen Hintergrund angeht, also seine Interessen so zu hinterfragen [K 8.4] und ich fand es auch teilweise recht schwierig, immer so die richtige Antwort zu geben, also was heißt richtig, ich meine, die passende Antwort auf die Fragen zu finden.“ (NRE 2/47)

Isabel: „Während des Coachings fand ich die Selbstreflexionen [K 8.3] und auch die Reflexionen während der Gespräche am meisten nützlich. Ich habe mich selbst besser kennen gelernt [K 8.5] und mich selbst auch durch andere Augen gesehen. In diesem Sinne fand ich auch das Feedback sehr gut [...]. Während des Coachings habe ich über mich gelernt, dass ich mehr erreicht habe, als ich selber geglaubt habe. Dass ich auch mal was einpacken kann und dass ich mich für mich selbst und meine Ideen und Interessen einsetzen muss und kann.“ (NRE 4/7)

Jolanda fokussiert im Interview zur Evaluation des Gesamtprozesses die Nachhaltigkeit der angeregten Selbstreflexion, wenn sie sagt: „*Da hat man wirklich noch viel mehr drüber nachgedacht [K 8.3], das hat einen noch viel beschäftigt. Gerade weil man manche Fragen auch nicht so beantworten konnte, da hat man sich natürlich gefragt, warum.*“ (Tr. I. 80)

Durch Isabels Äußerung wird im Rahmen der qualitativen Erhebung noch einmal ein ganz neuer Gesichtspunkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und zwar, eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit man sich selbst bei der Verwirklichung seiner Ziele einschränkt:

Isabel: „Mir ist noch einmal deutlich geworden [K 8.5], dass ich mir selber Mauern für

meine Zukunft baue und diese meist aus unbegründeten Tatsachen entstehen, wie zum Beispiel aufgrund von Erzählungen meiner Freundinnen, die eigentlich selber nicht so viel von dem Thema verstehen.“ (NRE 4/7).

Die symbolträchtige Metapher des ‚eigentätigen Mauernbauens‘ hinsichtlich ihrer Zukunft verdeutlicht die Art der oft defizitär orientierten Selbstwahrnehmung vieler Coachees, die eher Hindernisse und fehlende Möglichkeiten anstatt Chancen und Wege fokussieren. Es ist hier eine vorrangige Aufgabe des Coachings, diese hinderlichen Gedanken aufzuspüren und lösungsorientiert zu reflektieren. Das heißt konkret – wenn man bei dieser Metapher einen Moment verweilt –, Coach und Coachee überlegen gemeinsam, wie mit diesen Mauern umgegangen werden könnte. Es gibt beispielsweise die Option, die Mauern ‚einzureißen‘, um aus den Steinen neue Wege und Brücken zu bauen; oder die Option, die Mauern stehen zu lassen und zunächst den guten Gründen nachzugehen, warum man/frau diese Mauern beobachtet. Eine solche ressourcen- und lösungsorientierte, aber auch durch Respekt gekennzeichnete Deutung oder Umdeutung haben viele der Coachees als hilfreich bewertet. Ein solches Vorgehen impliziert nicht, dass eine Reflexion der Schwächen negiert wird. Es geht vielmehr darum zu lernen, auch die erkannten Schwächen nicht ausschließlich defizitär zu bewerten. Ein solches Reframing beschreibt Verena: *„Überrascht hat mich aber, dass Sie es im Coaching geschafft haben, aus vielen Schwächen irgendwie noch eine Stärke zu machen [K 8.6], wodurch sie auf einmal in einem ganz anderen Licht erschienen sind.“* (NRE 3/29).

Dass die Selbstreflexion von den Coachees nicht als ‚l’art pour l’art‘, sondern als elementarer Bestandteil zur Konstruktion beruflicher Orientierung und deren handlungsorientierter Umsetzung eingeschätzt wird, verdeutlichen folgende Kommentare:

Freddi: „Es hat auf jeden Fall positiv gewirkt, weil es mir eben gezeigt hat, dass ich mich in einzelnen Dingen unterschätze [K 8.7]. [...] Auch bei den Tests, die gemacht worden sind, habe ich gemerkt, dass es Bereiche gibt, wo ich vorher dachte, dass ich da überhaupt nicht gut drin bin.“ [...] „Zum Beispiel durch dieses 360° Feedback von anderen. Das gibt einem schon ordentlich Selbstbewusstsein, wenn man feststellt, wie in meinem Fall, dass man eben nicht so schlecht ist in den einzelnen Sachen ist, wie man denkt, sondern viel besser ist und das gibt einem schon Selbstvertrauen und man fängt dann auch an, mehr darauf zu achten.“ (Tr. I.)

Esther betont explizit, „dass das Coaching ihr ihre Stärken und Schwächen [K 8.6] gezeigt hat und darüber hinaus, wie sie effizient damit umgehen kann.“ (vgl. Tr. I.). Anna zeigt einen sehr individuellen Prozess auf, der während ihres Coachings durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚lösungsorientiert‘ initiiert wurde:

Anna: „Und meine Eigenschaft [K 8.8] ‚lösungsorientiert‘ wurde mir im Gespräch erst richtig bewusst. Ich wusste zwar, wie ich mich Problemen gegenüber verhalte, aber erst mit dem Adjektiv wurde mir die Eigenschaft [K 8.8] bewusst und ich konnte sie als Stärke benennen. [...], dass meine Schwächen [K 8.6], die ich als solche eingeschätzt habe, mich als Stärken [K 8.6] weiterbringen können. Ich schätze mich seit un-

serem letzten Gespräch sehr anders ein [K 8.7]. Meine anfängliche Schüchternheit sehe ich jetzt weniger als Laster“ (NRE 2/49).

Die Äußerungen individualisieren die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zur Förderung der Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des Selbstbewusstseins und zeigen die mögliche Wirkungsvielfalt auf persönlicher Ebene auf.

Als weiteres Ergebnis des Coachings ist zu konstatieren, dass viele der Coachees offensichtlich während des Coachings gelernt, die Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen als Chance zu nutzen. Klara prognostiziert, stellvertretend für ihre Mitcoachees, dass sie auch in Zukunft sehr viel ressourcenorientierter mit ihren Eigenschaften umgehen kann, wenn sie sagt:

Klara: „Außerdem habe ich gelernt, dass ich manchmal nicht immer nur die schlechten Seiten von vermeintlichen Schwächen [K 8.6] sehen sollte, sondern auch nach den Stärken [K 8.6] suchen sollte, die sie bringen und sie mir bewusstmachen. Dies war sehr, sehr gut für mich. Ich denke, ich werde in Zukunft häufiger versuchen zu schauen, ob ich nicht auch Stärken [K 8.6] aus den Schwächen [K 8.6] ziehen kann.“ (NRE 5/3)

Frederik arbeitet in seiner Nachreflexion seine persönliche Weiterentwicklung heraus, wenn er beschreibt, wie er sich im Rahmen der Selbstreflexion durch einen Perspektivwechsel neu kontextualisiert und so eine Neubewertung seiner Überzeugungs- und Durchsetzungskraft erlebt. Er realisiert seine Fähigkeiten in der Rolle als Schiedsrichter im Handball, wird sich seines Werts in dieser Rolle bewusster und kann so eine neue Variante seines Selbstbilds entwerfen.

Frederik: „Hierbei erinnere ich mich besonders an eine Überlegung bezüglich meiner Überzeugungs- und Durchsetzungskraft. Ich habe mich persönlich immer als weniger durchsetzungs- und überzeugungsstark eingeschätzt. Doch nachdem wir diese Eigenschaft in Bezug zu meiner Tätigkeit als Handball-Schiedsrichter gestellt haben, hat sich dieses Bild von mir selbst immer mehr geändert [K 8.7], da es in der Natur eines guten Schiedsrichters liegt, sich gegenüber Anderen, beispielsweise Trainer und Spieler, zu behaupten und durchzusetzen. Somit wurde für mich verständlich, dass ich doch durchsetzungsfähiger bin als zuvor angenommen [K 8.9].“ (NRE 2/48)

Wenn Louisa – ein weiteres Beispiel – davon spricht, dass sie sich neu entdeckt hat, veranschaulicht das den Prozess einer zunächst sehr verunsicherten jungen Frau, die während des Coachings nach und nach neue bzw. vorher nicht bewusste Seiten bei sich entdeckt und so ein neues Bild von sich konstruieren kann: „*Diese neuen Seiten von mir find ich gut und das Bild gibt mir zunehmend Sicherheit und stärkt mein Selbstbewusstsein [K 8.9].*“ (NRE 2/39).

Der diesen Zeilen immanente Symbolismus des ‚Entdeckens neuer Seiten‘ korrespondiert mit dem Element der Re/De/Konstruktion im Konstruktivismus. Die neuen Seiten waren ja vorher schon existent, treten aber durch eine Veränderung der Beobachterposition und der Perspektive in einen neuen Wahrnehmungskontext.

Die Entwicklung eines neuen Selbstbilds kann eben auch darin bestehen, dass man den Blick auf sich selbst verändert und so eine neuartige Konstruktion entwirft. Persönliches Wachstum und eine persönliche Weiterentwicklung über den beruflichen Bereich hinaus sind dann das Ergebnis des Coachings:

Julia: „Als ich Ihnen davon berichtet habe [Fehlen der Hausaufgaben], haben sie sehr entspannt reagiert und waren eher neugierig auf das, was in mir vorgegangen ist und was ich daraus lernen konnte. Sie haben mich dazu gebracht, mit wohlwollendem Blick die positiven Aspekte zu sehen [K 8.10]. Das fiel mir sehr schwer. [...] Sie haben mir noch einmal beispielhaft eine Perspektive eröffnet [K 8.10], die mir durch meine Selbstzweifel oft verwehrt bleibt: Sie haben mich darauf aufmerksam gemacht, dass ich meine Grenzen akzeptieren konnte, mich offenbar gut kenne und selbst einschätzen kann und dass ich Mut aufbringen musste, um diese Aufgabe nicht zu machen [K 8.5]. Diese Gedanken waren mir vorher nicht gekommen.“ (NRE 2/51)

Sandra: „Das Coaching hat mir nicht nur in Bezug auf meinen zukünftigen beruflichen Weg geholfen, ich habe auch das Gefühl daran gewachsen zu sein und mehr Selbstbewusstsein [K 8.1] zu haben.“ (NRE 4/7)

Darüber hinaus befördert auch das im Coaching weiterentwickelte Selbstbewusstsein Perspektiverweiterungen und eröffnet neue Wege für die Konstruktion beruflicher Orientierung. Bereits angedachte Wege, die die Coachees sich bisher nicht zugetraut haben oder die sie aufgrund abwertender fremder Einflussfaktoren ausgeschlossen hatten, können neu überdacht werden:

Johannes: „[...] und dass das Ergebnis so eindeutig gewesen ist, hat mir doch sehr viel Selbstwert [K 8.9] gegeben und eben vor allem dann auch so etwas Großes anzupacken wie Medizin, weil das für mich eher etwas Unerreichbares war. Da habe ich Medizin eher so auf eine ganz hohe Stufe gestellt und da habe ich mich weit unterhalb gesehen. Die Ergebnisse haben mir dann aber mehr Sicherheit gegeben, dass mit der Medizin trotzdem anzugehen.“ (Tr. I.)

Johannes hat sein Medizinstudium inzwischen erfolgreich absolviert und steht heute kurz vor dem Staatsexamen. In ähnlicher Weise kann Alexander während des Coachings mehr Selbstvertrauen entwickeln und bemüht sich nun mit mehr Zuversicht um die Realisierung seines beruflichen Traums, einer Pilotenausbildung. Bei Alexander hat sich allerdings bei der Besprechung seiner Zukunftsvision im folgenden Modul herausgestellt, dass eine Pilotenausbildung mit der in der Visionsarbeit deutlich gewordenen Sehnsucht nach großer Nähe zu seiner Familie und seinen Freunden kollidiert. Er hat sich daraufhin für den Beruf des Fluglotsen entschieden

Patrizia und Esther reflektieren, dass die Auseinandersetzung mit neuen Sichtweisen bei ihnen auf großes Interesse gestoßen sei und sie diese Perspektiverweiterung als Korrekturfaktor bisheriger manifestierter Zuordnungen nutzen.

Patrizia: „Ich habe in den folgenden Tagen viel mehr über mich nachgedacht [K 8.3], aber aus einer etwas anderen Perspektive. Desweiteren kam ich so dazu, gewisse Meinungen und Vorurteile, die ich über mich selbst hatte, zu revidieren und noch einmal

zu überdenken [K 8.7]. Neue Überlegungen waren für mich, dass ich definitiv nicht den erstbesten Ausbildungsplatz nehmen sollte, [...] kam ich auf die Idee meinen Horizont zu erweitern [K 8.10] und vielleicht doch noch in einige andere Richtungen im Gebiet Medien zu schauen, was ich jetzt schließlich auch gemacht habe.“ (NRE 2/36)

Patrizia diagnostiziert sich in ihrer Nachreflexion sogar selbst als sehr festgefahren und registriert dabei auch sehr deutlich, die damit verbundene Festlegung auf einen beruflichen Bereich und die Einschränkung ihrer Möglichkeiten:

Patrizia: „Neu war für [K 8.3] mich vor allem die Feststellung, dass mein Bewusstsein von mir mittlerweile doch schon sehr festgefahren und eingeschränkt ist, ich mein damit meine zukünftigen Berufsmöglichkeiten und Chancen. Besonders auffällig fand ich die Tatsache, dass mir bei der Frage, was meine Familie bzw. Freunde raten würden bzw. in welchem Beruf sie mich einmal sehen könnten, durchweg von meiner Seite aus Medizin als Antwort herauskam, was ich persönlich erschreckend finde, weil ich im Prozess gemerkt habe [K 8.3], dass ich noch ganz andere Seiten habe.“ (NRE 2/33)

Perspektiverweiterungen in Bezug auf die eigene berufliche Persönlichkeit und damit verbundene Entwicklungen eines neuen Selbstbewusstseins und neuer Handlungsoptionen können sich auf ganz unterschiedliche Bereiche beziehen, wie die Beispiele von Frederik und Nathalie zeigen. Während für Frederik insbesondere die Entdeckung neuer bisher verdeckter Perspektiven aus dem Bereich der eigenen Träume und Leidenschaften interessant ist, entwickelt Nathalie sehr pragmatisch neue Perspektiven in Bezug auf ihre konkrete berufliche Planung und beginnt, auf der Basis ihres Studiums ganz neue Arbeitsbereiche anzuvisieren:

Frederik: „An dieser Stelle fallen mir mehrere, unterschiedliche Dinge ein. Zum einem, dass Sie durchaus öfter von mir verlangt haben, ein wenig zu ‚spinnen‘ und so auch neue abwegige, aber sehr schöne Gedanken [K 8.10] ans Tageslicht gebracht haben.“ (NRE 2/30)

Nathalie: „[...] Weiterentwicklung [K 8.10], was das Berufsfeld dann nachher angeht, dass man nicht nur im Museum arbeiten kann oder vielleicht auch im Goetheinstitut, sondern dass man auch sagen kann, ich geh jetzt in den Bereich Unternehmenskommunikation oder/und Wirtschaftsethik, wenn man da nachher irgendwas draufsetzt.“ (Tr. I.)

Perspektiverweiterung meint grundsätzlich auch das Durchdenken von beruflichen Alternativen, um dann eine fundiertere individuell passende Entscheidung zu finden. So berichtet Tim:

Tim: „Es war zwischendurch mal, dass ich gesucht hab und dann auf völlig andere Gedanken gekommen bin, das zum Beispiel mit dem Physiotherapeuten oder dem Trainer. Okay, das war’s dann nicht, aber dass man das durchdacht hat und mal auf ganz andere Gedanken kommt, auf die man ohne den Prozess nicht gekommen wäre, dass man da nur eine Idee gehabt hätte und später unzufrieden wär und dass man da nochmal drüber nachdenkt, was wirklich passt, das find ich super.“ (Tr. I.)

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit sich selbst, können auch vermeintliche Divergenzen wahrgenommen werden. So berichtet Nathalie, dass ihr im Rahmen des AI unterschiedliche Charakterzüge deutlich geworden sind, deren Vereinbarung im Rahmen der beruflichen Orientierung zunächst nicht realisierbar erscheint.

Nathalie: „Irritiert hat mich die Differenzierung von verschiedenen Charakterzügen [K 8.7] innerhalb meiner Persönlichkeit. Ich habe schnell gemerkt [K 8.5], dass sich ein paar dieser Charakterzüge widersprechen und sich somit gegenseitig behindern. Dies hat mich auch ein wenig geärgert, denn das erschwert die Wahl eines Berufes.“ (NRE 2/15)

Hier gilt es, in der gemeinsamen Reflexion diese mögliche Unvereinbarkeit lösungsorientiert zu reflektieren. So ergibt sich für Nathalie als Auflösung einer solchen Unvereinbarkeit, dass sie im privaten Bereich andere Seiten von sich leben will als im beruflichen. Während sie sich als private Frau zurzeit eher harmoniebezogen und fürsorglich gefällt, will sie als angehende Anwältin durchaus ihre Konfliktkompetenz und ihre kämpferische Durchsetzungsfähigkeit nutzen; eine Aufteilung, die Nathalie als zurzeit passend für sich konstruiert.

Auch die TeilnehmerInnen des Gruppencoachings skizzieren in ihren anonymen Rückmeldungen den Nutzen der Selbstreflexion, wenn sie beispielsweise schreiben: *„Die Prozesse boten die Möglichkeit, sich selber besser kennen zu lernen, was für die weitere Berufslaufbahn entscheidend ist.“* (TKG 2011/), *„Ich habe immer mehr verstanden [K 8.5], dass ich eigentlich auf dem richtigen Weg bin und meine Kompetenzen und Begabungen gut mit meinem späteren Beruf zu vereinbaren sind.“* (TKG 2012/146), wie auch *„Ich habe selber meine Fähigkeiten öfter unterschätzt [K 8.9].“* (TKG 2012/114). Ein anderer Coachee realisiert für sich eine ganz besondere Stärkung seines Selbstbewusstseins, wenn er sagt: *„Ich konnte viel über mich herausfinden [K 8.5] [...], dass man sich vor nichts zu verstecken braucht und für nichts schämen muss, denn jeder ist individuell und eine Person für sich.“* (TKG 2011/108)

Als Essenz vieler Rückmeldungen zum Aspekt Selbstreflexion, Selbstbewusstsein und Perspektiverweiterung subsumiert ein Coachee in den anonymisierten Nachreflexionen zum Gruppencoaching einen Leitgedanken zur Konstruktion beruflicher Orientierung und Entscheidung aus: *„Ich habe gelernt [K 8.10], dass man viel mehr unterschiedliche Möglichkeiten nutzen sollte, um das Richtige zu finden.“* (TKG 2011/139).

10.3.3 Förderung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung (H 9)

Nach den Aspekten Selbstreflexion, Selbstbewusstsein, Entwicklung eines neuen Selbstbilds und damit verbundener möglicher Perspektiverweiterung geht es im Folgenden um die damit möglicherweise korrelierende Förderung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Coachees. Es ist im Sinne der Hypothese 9 zu prüfen, ob das

Coaching die Eigeninitiative und Selbstverantwortung bei der beruflichen Orientierung fördert.

Auch hier zeichnet sich ein positives Bild ab (Tabelle 43): 31% der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings und 26% des Gruppencoachings sind der Ansicht, dass sie durch das Coaching motiviert werden, selbstständig die Initiative zu ergreifen. Weitere 58% im Einzelcoaching und 43% im Gruppencoaching stimmen dieser Aussage in etwas abgeschwächter Form zu. Diese Ansicht vertreten weibliche und männliche Coachees gleichermaßen stark.

Tabelle 43: Motivation zur Eigeninitiative

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Motivation durch Coaching zur Eigeninitiative	Einzel	31%	58%		11%	0%	36
	Gruppe	26%	43%	19%	4%	8%	167

Eigene Berechnung (2013).

Im Rahmen der Überprüfung dieser Hypothese wurden die TeilnehmerInnen des Einzelcoachings auch gefragt, ob sie gelernt haben, sich selbst intensiver mit der beruflichen Orientierung auseinander zu setzen (Tabelle 44). Für 33% von ihnen trifft dies voll und für 58% eher zu. Geschlechtsspezifische Unterschiede können nicht festgestellt werden.

Tabelle 44: Intensive Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Intensivere Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung	Einzel	33%	58%	9%	0%	36

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde anhand der Kategorie 9 ‚Eigeninitiative/Selbstverantwortung‘, der Subkategorien Eigeninitiative und Selber recherchieren, kümmern und entdecken sowie der Codes Eigeninitiative [K 9.1], Selbstbeteiligung [K 9.2], Auseinandersetzung mit Berufen und der Zukunft [K 9.3], Eigenarbeit/Eigenleistung [K 9.4], Entscheidungen erarbeiten [K 9.5], selbst aktiv werden [K 9.6], die nächsten Schritte angehen [K 9.7], Informationsbereitschaft [K 9.8], Orientierungsbereitschaft [K 9.9], Angstüberwindung [K 9.10], Sonstiges zu Eigeninitiative [K 9.11] analysiert.

Im Rahmen der Leitfadeninterviews wie auch der Nachreflexionen ergeben sich durchweg positive Rückmeldungen hinsichtlich der Anregung von mehr Eigeninitiative und Selbstverantwortung. Die teilnehmenden Coachees haben die ihnen zugedachte

Selbstbeteiligung und Selbstverantwortung vielmehr – insbesondere a posteriori – als prozessförderlich definiert, weil beides die Nachhaltigkeit der Arbeit unterstütze. So resümiert Freddi:

Freddi: „[...] , auch die Selbstbeteiligung [K 9.2] fand ich ganz wichtig, weil man sonst einfach das Interesse daran verliert. So hat man sich auch selber mit beschäftigt [K 9.6], selber länger drüber nachgedacht und hat dann auch eigene Ideen entwickeln können [...] in Bezug auf die Eigeninitiative [K 9.1] beispielsweise und in Bezug auf die Selbstwahrnehmung, da denke ich, habe ich eine Entwicklung durchgemacht.“ [...] „Ein Beispiel in dem Zusammenhang ist, dass ich mittlererweile umgezogen bin, d.h., ich wohn jetzt mit zwei Freunden in einer WG. Das war Eigeninitiative und auch jetzt in der WG muss die Eigeninitiative größer sein. Wir organisieren uns inzwischen auch sehr erfolgreich selbst, d.h., einkaufen, Müll usw.. Das muss natürlich funktionieren und in dem Zusammenhang lernt man viel Eigeninitiative und Selbstverantwortung. Jeder von uns studiert etwas anderes.“ (Tr. I.)

Nathalie: „Deswegen hat mir das extrem viel Spaß gemacht, weil ich gemerkt habe, entweder es ist jetzt richtig, aber dann steh ich dafür auch selbst ein und wenn's falsch ist, ist's falsch; aber dann ist das mein Problem. Also ich fand das ganz gut, dass man da nicht so an die Hand genommen wurde, sondern dass ich in dem Fall ja selbst ausprobieren konnte.“ (Tr. I.)

Nathalie betont in ihrer Nachreflexion noch einmal, wie konkret und praxistauglich sich neue Handlungsoptionen für sie eröffnet haben:

Nathalie: „Gefreut hat mich, dass ich neue Berufswege für mich erkannte [K 9.3], über die ich vorher noch nicht nachgedacht hatte. Zum Beispiel als Ärztin oder Anwältin zu arbeiten. Darüber hatte ich vorher noch nicht nachgedacht, ziehe es aber jetzt in Erwägung. Ich werde mich in den nächsten Wochen näher mit diesen Berufen und auch denen, die ich sowieso schon in Erwägung gezogen hatte, beschäftigen und sie auch als Vorschläge für meine Zukunft überdenken.“ (NRE 3/14)

In Nathalies Antwort ist die Korrelation von Perspektiverweiterung und der Weiterentwicklung von Eigeninitiative und Selbstverantwortung deutlich zu erkennen: durch die Eröffnung neuer Möglichkeiten ist es zu einem merklichen Motivationsschub gekommen, sich hinsichtlich neuer Optionen bei der Konstruktion beruflicher Orientierung zu engagieren. Diesen Zusammenhang unterstützt Esther mit ihren Worten:

Esther: „Ja genau, viel Eigenarbeit [K 9.4], wodurch sich aber auch viele Türen, also für mich, einfach geöffnet haben. Einfach sich mal mit den Dingen, die man im Kopf hat, die zu verbalisieren, das heißt, für sich zu konkretisieren und sich einfach damit auseinanderzusetzen [K 9.3]. Das habe ich gelernt.“ (Tr. I.)

Esther erinnert sich, dass sie sich anfangs durchaus mehr Unterstützung gewünscht hätte, dass sie aber im Nachhinein den großen Nutzen der Anregung zu eigenem Tun erkennt, wenn sie sagt:

Esther: „Also, davor hätte ich gesagt, ja, ich hätte mir da vielleicht mehr Unterstützung gewünscht, dass man irgendwie mehr so vorgelegt bekommt - man muss sich dann nur noch entscheiden, aber jetzt im Nachhinein würde ich sagen, es ist eigentlich besser,

wenn man selber aktiv wird und selber schaut [K 9.6], dass man dann auch selber wirklich ganz da drin ist, mit all seinen Gedanken und dass man selber sich das so erarbeitet hat. Das lernt man im Nachhinein zu schätzen.“ (Tr. I.)

Insbesondere dieses Gefühl der Selbstverantwortung und Eigeninitiative wird von den SchülerInnen als maßgeblich für den Erfolg des Prozesses gewürdigt. In diesem Sinne fassen Sandra und Isabel stellvertretend für viele Coachees zusammen:

Sandra: „Ja, das war ja glaub ich, auch das Gute, dass ich das Gefühl habe, ich hab mir diese Entscheidung eben selbst erarbeitet [K 9.5] mit Anleitung, mit jemandem der mich ein bisschen an die Hand genommen hat, aber nicht mit jemandem, der mir genau gezeigt hat, wo es lang geht. Also das hat eine große Rolle gespielt.“ (Tr. I.)

Isabel: „[...] weil, man hat dann am Ende auch das Gefühl, dass man nicht nur von anderen so etwas zugeschoben kriegt, sondern dass man selber, mit Hilfe anderer, selber auf die Idee gekommen ist [K 9.4] und das finde ich auf jeden Fall wichtig.“ (Tr. I.)

Isabel fokussiert an späterer Stelle des Interviews einen weiteren Aspekt der Selbstverantwortung und Eigeninitiative, wenn sie sagt:

Isabel: „[...] weil einem so bewusst wird, was die Stärken und Schwächen sind, [...] dass, wenn man die Schwächen erkennt, auch selbst etwas dagegen tun [K 9.4] und besser damit umgehen kann. Von daher finde ich schon, dass das das Selbstbewusstsein stärkt.“ (Tr. I.)

Aus ihren Worten ist zu entnehmen, dass sie aus der Reflexion ihrer Schwächen eigeninitiativ eine Strategie zu deren Auflösung oder zumindest zu einem sinnvollen Umgang ableiten will. In der Re- und Dekonstruktion ihrer Schwächen sieht sie die Chance, ihr Selbstbewusstsein selbst weiter zu entwickeln und neu zu konstruieren. Ganz deutlich erkennt Esther die Bedeutung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung, wenn sie sagt: *„Aber was mir dabei auch besonders aufgefallen war, dass man wirklich immer nur so weit kommen kann, wie man selber möchte bzw. wie viel Kraft man selber in ein Projekt steckt [K 9.4].“* (NRE 4/9)

Auch Frederik stellt fest, dass ein Erfolg immer davon abhängt, wie weit sich Coachees einlassen und sich einbringen: *„Beides ist ein Prozess und nur ich selbst kann etwas an meiner Situation verändern [K 9.2]. Sich hinzusetzen und darauf zu warten, Ergebnisse vor die Nase gelegt zu bekommen, ist natürlich der falsche Ansatz.“* (NRE 3/30)

Nathalie lenkt im Interview die Aufmerksamkeit darauf, dass das Coaching ihr gerade durch die Eigeninitiative und Selbstverantwortung viel mehr Spaß gemacht hat und greift damit eine der Grundideen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik auf, die die Aspekte der Selbstverantwortung und Eigeninitiative als Grundvoraussetzungen erfolgreichen Lernens postuliert. (vgl. Tr. I.)

Die Coachees betonen, dass die Forderung und Förderung in Bezug auf die Selbstverantwortung auch die Entwicklung ihrer Eigeninitiative unterstütze. Hierzu

gibt es in den Gesprächen viele Beispiele, die auf eine sowohl kurz-, wie auch mittel- und langfristige Wirkungsweise in Richtung Eigeninitiative hindeuten. Das können grundsätzliche Überlegungen sein, wie bei Jolanda: *„Ich hab gemerkt, ich muss jetzt endlich selbst aktiv werden [K 9.6], weil ich ja auch selbst verantwortlich sein will und mir das nicht vorschreiben lassen will!“* (NRE 3/54) oder bei Frederik: *„Das mich deutlich motiviert hat, mich selbst mehr um meine Zukunft zu kümmern [K 9.1].“* (NRE 2/17)

Das können auch ganz spezifische Überlegungen sein, wie Planungen für Praktika (Jolanda NRE 3/54), Besuch von Infoveranstaltungen (Frederik NRE 3/7) oder auch intensivere Recherche (Marie NRE 3/22). Johannes und Nathalie planen beispielsweise sehr dezidiert für die nahe Zukunft:

Johannes: *„Schritte [K 9.7], die ich selbst in naher Zukunft angehen möchte sind: die Kostenkalkulation für meinen wünschenswerten Lebensstandard, Informationen sammeln für verschiedene Fachhochschulen bzw. Unis und mir weiter Gedanken machen über verschiedene Berufe (Finanz-/Unternehmensberater, Unternehmensführer, Wirtschaftspsychologe, Marketing/Werbung, Berater in irgendetwas anderem usw.).“* (NRE 3/19)

Nathalie: *„Ich möchte mich selbst auf jeden Fall informieren [K 9.8] und gut überlegen, welchen Studiengang ich mir am besten vorstellen kann und was am ehesten auch mit meinen sonstigen Überlegungen zu meiner Zukunft, wie Familie und Freunde, übereinstimmt. Außerdem werde ich versuchen [K 9.7], Praktika zu bekommen und mich in der Schule gut anzustrengen, da ich gegebenenfalls einen NC für mein Studium brauche.“* (NRE 3/14)

Jolanda will aus dem Coaching den Vorsatz mitnehmen, die erlernte Selbstverantwortung und Eigeninitiative auch in der Zukunft nicht wieder aufzugeben. Sie leitet aus der Selbstverantwortung die Forderung an sich selbst ab, achtsam mit sich umzugehen, interessiert und aufmerksam hinsichtlich der eigenen (beruflichen) Befindlichkeit und gegebenenfalls eigeninitiativ Veränderungen zu wagen:

Jolanda: *„Aber ich denk mal ein bisschen diese, ja diese Haltung, ähm dass man die schon versucht beizubehalten [...], dass man sich auch neu orientiert [K 9.9] und nicht stehen bleibt und festfährt, sondern dass man ein bisschen flexibler und interessierter bleibt. Und wenn man nicht so glücklich ist, dass man auch selbst was ändert und nicht sagt, ok, ich muss das jetzt machen oder dass man irgendwie noch versucht, andere Aspekte für sich, anders irgendwie [...].“* (Tr. I.)

Während viele TeilnehmerInnen die Eigenverantwortung für die Recherche als für sich selbst und ihre Wünsche passend befürworten, können sich einzelne Coachees, wie beispielsweise die zuvor schon zitierte Jolanda, durchaus vorstellen, dass ein Mehr an Informationen durch den Coach hilfreich wäre. So wägt Jolanda ab:

Jolanda: *„Ja, also ich glaub ein bisschen mehr Informationen könnte man schon vorlegen. Aber ein bisschen Recherche sollte man immer selber betreiben [K 9.8], [...]. Es ist schon kompliziert genug, aber man stößt ja oft auch noch auf andere interessante*

Sachen, wenn man selbst gerade sucht. Aber es gibt bestimmt welche, die vielleicht am Anfang noch mehr Hilfe brauchen.“ (Tr. I.)

Ein bisschen unzufrieden kritisiert Isabel, dass die Coaches, die Berufe „*näher erläutern und deutlicher aufzeigen*“ sollten, warum sie auf einen „*passen*“ würden (Tr.I.).

Diese Äußerungen sind allerdings in Relation zu den Antworten der überwindenden Mehrheit der Coachees zu sehen, die gerade die Forderung und Förderung von Selbstverantwortung und Eigeninitiative als letztendlich maßgeblich für den individuellen Erfolg der Coachings würdigen.³⁸⁰

Wenn man die Äußerungen zum Einzelcoaching mit den anonymen Kommentaren zu den Gruppencoachings vergleicht, wird deutlich, dass unabhängig vom Setting, auch im Gruppencoaching die Coachees für sich die Überzeugung entwickelt haben, dass Selbstverantwortung und Eigeninitiative unverzichtbar sind für ihre berufliche Orientierung und Entscheidung und auch später bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn. Die CoachingteilnehmerInnen verweisen auf die Relevanz der Selbstverantwortung und Eigeninitiative, wenn sie sagen: „*Es ist wichtig, sich vorher selbst schlau zu machen [K 9.8] und nicht vor vollendete Tatsachen gestellt zu werden.*“ (TKG 2012/147) Und, „*Es ist wichtig, selbst und eigenverantwortlich zu wissen, was man will [K 9.9] und nichts leichtfertig zu entscheiden.*“ (TKG 2012/149)

Bei der Analyse der Antworten fällt auf, dass auch die Coachees aus dem Gruppencoaching im schulischen Kontext ihre Erfahrungen im Coaching nicht nur auf das Hier und Jetzt, also auf die zurzeit stattfindende Konstruktion beruflicher Orientierung beziehen, sondern die Notwendigkeit und ihre Bereitschaft in Bezug auf Eigeninitiative und Selbstverantwortung auch explizit in die Zukunft projizieren. Die Intensität dieser Überlegungen wird in den folgenden Kurzkomentaren deutlich:

„Ich will mich ab jetzt mehr mit meiner Zukunft zu beschäftigen [K 9.3] und nicht darauf zu warten, dass alles von alleine kommt.“ (TKG 2011/129)

„Ich habe gelernt, dass ich mir selbst mehr Gedanken über meine Zukunft [K 9.3] machen muss.“ (TKG 2011/140) und (TKG 2012/119)

„Dass man selbst anfangen muss, an seinen Träumen und seiner Zukunft zu arbeiten [K 9.3].“ (TKG 2011/124)

„Mitgenommen habe ich, mir selbst mehr Gedanken um meine Zukunft [K 9.3] zu machen und an meinen Fähigkeiten und Kompetenzen zu arbeiten.“ (TKG 2012/128)

Da diese exemplarisch zitierten Äußerungen Teil der anonymen Kommentare der TeilnehmerInnen des Gruppencoachings im schulischen Kontext sind, ist anzunehmen, dass die beschriebenen Erkenntnisse und Vorsätze nicht als ‚Statements nach außen‘

³⁸⁰ Hier ist anzumerken, dass die Coachees in der Einführungsveranstaltung informiert wurden, dass das Coaching als Unterstützungsmaßnahme im Sinne einer ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ konzipiert ist.

zu verstehen sind, sondern von den SchülerInnen als ‚Statement nach innen‘ gesehen werden.

Auch im Rahmen der anonymen Kommentare zu den Gruppencoachings wurde kritisiert, dass einige TeilnehmerInnen sich, trotz angestrebter Eigeninitiative und Selbstverantwortung, mehr Informationen und konkrete Unterstützung gewünscht hätten (vgl. beispielsweise TKG 2011/147). Das korrespondiert mit den entsprechenden quantitativen Ergebnissen und den Kommentaren aus dem Einzelcoaching.

10.3.4 Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess (H 10)

Die systemisch-konstruktivistisch orientierte Methodik des Coachingmodells unterstützt die SchülerInnen, aufbauend auf der Auseinandersetzung mit ihren individuellen beruflichen Interessen, Stärken, Werte und Entwicklungsmöglichkeiten, selbstbestimmt und eigenverantwortlich Ideen zu ihrer beruflichen Identität und zu ihrer beruflichen Orientierung zu konstruieren. Es wird angestrebt, dass die Coachees mögliche, individuell zu ihnen passende Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten recherchieren und eine Entscheidung für erste Schritte einer beruflichen Laufbahnplanung treffen können. Dementsprechend ist zu fragen (Hypothese 10), inwiefern sie nach dem Prozess eine zunehmende Sicherheit hinsichtlich der eigenen Entscheidungskompetenz konstatieren und der Ansicht sind, dass das Berufsorientierungscoaching ihren Planungs- und Entscheidungsprozess fördert.

Ein wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung und Entscheidungsfindung hinsichtlich der beruflichen Orientierung ist die Generierung von Informationen (Tabelle 45). Den Einschätzungen der TeilnehmerInnen des Einzelcoachings folgend, wird dieses Ziel weitgehend erfüllt. Sie geben an, dass sie sowohl konkrete Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten (39% und 42%), als auch neue berufliche Möglichkeiten kennengelernt haben (33% und 42%). Diese Bewertungen sind bei weiblichen und männlichen Coachees relativ gleich ausgeprägt.

Tabelle 45: Generierung von relevanten Informationen

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten erfahren	Einzel	39%	42%	19%	0%	36
Berufliche Möglichkeiten kennen gelernt	Einzel	33%	42%	14%	11%	36

Eigene Berechnung (2013).

Durch die Ergebnisse der Befragungen wird deutlich, dass sich die TeilnehmerInnen nicht nur besser informiert, sondern auch durchaus fortgeschritten und sicherer im Entscheidungsprozess beschreiben. Wie aus Tabelle 46 und Tabelle 47 zu entnehmen ist, unterstützt das Coaching den individuellen Entscheidungsprozess. Besonders

deutlich ist dies im Einzelcoaching zu beobachten (Tabelle 46). Aus der Summe der Skalierungspunkte 1 und 2 folgt, dass 86% der TeilnehmerInnen vor dem Einzelcoaching nicht wussten, was sie wollen. Nach dem Coaching waren sich dagegen schon zwei Drittel hinsichtlich ihrer Entscheidung sicher (Summe der Skalierungspunkte 4 und 5). Die Mittelwertdifferenzen, gemessen mittels T-Tests für verbundene Stichproben, sind signifikant (Anhang 13, Tabelle 3), was den Effekt des Coachings verdeutlicht. Die Angaben von weiblichen und männlichen Coachees waren zu beiden Zeitpunkten nicht signifikant unterschiedlich.

Tabelle 46: Stand der beruflichen Orientierung (Einzelcoaching)

Aussage	Coaching	1*	2	3	4	5**	N
Stand der beruflichen Orientierung	Einzel; vorher	28%	58%	8%	6%	0%	36
	Einzel; nachher	3%	8%	14%	47%	28%	36

*Ich weiß nicht, was ich will; **Ich weiß, was ich will; Eigene Berechnung (2013).

Auch wenn die Ergebnisse des Einzel- und des Gruppencoachings aufgrund der unterschiedlichen Skalierung nicht direkt miteinander zu vergleichen sind, so zeichnet sich auch im Gruppencoaching ein ähnliches Bild ab (Tabelle 47). Vor dem Coaching wusste ein Drittel der TeilnehmerInnen (Skalierungspunkte 6 und 7), was sie wollen. Nach dem Coaching hat sich der Anteil dieser Gruppe auf fast zwei Drittel erhöht (64%). Bedeutsam ist an der Stelle das Ergebnis, dass der Anteil derjenigen, die sich hinsichtlich ihrer beruflichen Entscheidung unsicher sind, nach dem Coaching von 13% (Skalierungspunkte 1 und 2) auf 1% gesunken ist. Auch hier sind die Mittelwertdifferenzen signifikant (Anhang 13, Tabelle 4). Damit ist nahegelegt, dass das Coaching wesentlich dazu beiträgt, dass die Coachees im Nachhinein mehr Sicherheit im Entscheidungsprozess haben. Zu beiden Messzeitpunkten wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt.

Tabelle 47: Stand der beruflichen Orientierung (Gruppencoaching)

Aussage	Coaching	1*	2	3	4	5	6	7**	N
Stand der beruflichen Orientierung	Gruppe; vorher	2%	11%	13%	20%	21%	20%	13%	168
	Gruppe; nachher	0%	1%	4%	13%	18%	34%	30%	168

*Ich weiß nicht, was ich will; **Ich weiß, was ich will; Eigene Berechnung (2013).

Das positive Ergebnis hinsichtlich einer zunehmenden Sicherheit im Orientierungs- und Entscheidungsprozess zeigt sich auch im Vorher-Nachher-Vergleich der Skalierungsskulpturen (vgl. Kapitel 9) im Gruppencoaching (Tabelle 48). Zu Beginn des Coachings positionierten sich 34% der TeilnehmerInnen auf den Positionen 8 bis 10

und signalisierten damit, dass sie ihre berufliche Richtung weitgehend kennen. Zum Abschluss des Coachings stieg der Anteil dieser Gruppe auf 79%. Gleichzeitig fiel der Anteil derjenigen, die sich als nicht orientiert bezeichnen von 17% auf 3% (Positionen 1 bis 3). Signifikante Mittelwertdifferenzen untermauern dieses Ergebnis zusätzlich (Anhang 13, Tabelle 5).

Tabelle 48: Skalierungsskulptur im Gruppencoaching zu einer Veränderung des Status der beruflichen Orientierung

Coaching	1*	2	3	4	5	6	7	8	9	10**	N
Vorher	0%	3%	14%	7%	17%	9%	16%	13%	11%	10%	70
Nachher	0%	0%	3%	3%	4%	4%	7%	22%	30%	27%	70

*1 - Ich weiß gar nicht, wie ich mich beruflich orientieren will; **10 - Ich weiß sehr gut, wie ich mich beruflich orientieren will. Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde Anhand der Kategorie 10 ‚Informationsverdichtung/Entscheidungssicherheit‘, der Subkategorien Hilfe des Coachings bei der Entscheidung, der Weg zur Entscheidung, Berufsentscheidung und Information zu Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten sowie der Codes Informationsverdichtung [K 10.1], Selbstbewusstseinsstärkung [K 10.2], Bestätigung [K 10.3], Klarheit [K 10.4], ein Schritt weiter [K 10.5], Zielerreichung [K 10.6], Sicherer geworden [K 10.7], Entscheidungsfindung [K 10.8], Entscheidungsprobleme [K 10.9], Ergebnis [K 10.10], Richtung klarer [K 10.11] und im Berufswunsch gestärkt [K 10.12] analysiert.

Es gilt die sehr positiven Ergebnisse der quantitativen Erhebung in der qualitativen Untersuchung weiter auszudifferenzieren und zu analysieren, wie sich der Weg zur Entscheidung in der Wahrnehmung der Coachees gestaltet, welche Probleme dabei von ihnen aufgezeigt werden und inwieweit die SchülerInnen in der Entscheidungsfindung sicherer geworden sind.

Systemisch-konstruktivistisches Denken und die Berücksichtigung des systemischen Charakters von Kommunikation als kontext- und beobachterabhängig zielt darauf ab, eine beobachterabhängige Vielzahl von Wirklichkeitskonstruktionen zu betonen und so eine Erweiterung der Sichtweisen in Bezug auf berufliche Identitätskonstruktionen und die berufliche Orientierung zu ermöglichen. Berufliche Orientierung als konstruktives Lernen ist als ein offener Prozess zu verstehen: ein solcher Prozess bleibt unabgeschlossen und hat sein Ziel erreicht, wenn er zu neuen Sichtweisen anregt (vgl. Reich 2010, XII). Diese Charakteristika des offenen Prozesses finden sich in den Worten von Tim wieder, der für sich konstatiert:

Tim: „Gelernt auf jeden Fall, aber ich glaube nicht, dass ich da schon vollständig angekommen bin, ich glaube doch, das hat mir weitergeholfen und ich habe da so meinen eigenen Blick und weiß, in welche Richtung [K 10.11] ich da so schauen muss,

aber ich glaube nicht, dass das abgeschlossen ist.“ (Tr. I.)

Auch Nathalie bemerkt, dass sich im Nachdenken über neue berufliche Perspektiven und Handlungsoptionen auch in der Zukunft für sie immer die Möglichkeit eröffnen wird, berufliche Orientierung und Entscheidung ganz neu zu konstruieren: „[...], dass ich trotz der jetzigen Entscheidung für ein Studium die Möglichkeit habe, mich noch für etwas anderes zu entscheiden [K 10.8], sei es eine Neuorientierung oder eine Weiterbildung.“ (NRE 3/8)

In den Kommentaren der TeilnehmerInnen wird deutlich, dass viele von ihnen den Weg zur Entscheidung als Prozess erleben und das auch als sinnvoll bewerten. So würdigt Esther beispielsweise den Prozesscharakter ihrer Entscheidung, indem sie zunächst von der Entwicklung neuer Ideen und Überlegungen in Modul 2 berichtet und sich erinnert, dass diese neuen Überlegungen es ihr ermöglicht hatten, sich von festgefahrenen Plänen zu lösen (vgl. NRE 2/33). In der Zeit zwischen Modul 2 und Modul 3 hat sie sich bei einem guten Bekannten zu ihren neuen Plänen informiert und viele unterstützende Rückmeldungen erhalten. Ihre weitere Recherche führt sie zu der Überzeugung: „[...], dass ich es schaffen kann und dass es das Richtige für mich [K 10.3] sein kann.“ (NRE 3/33) Im Abschlussmodul 5 beschließt sie den Coachingprozess mit den Worten: „[...], ich habe das Gefühl jetzt einen großen Schritt weiter [K 10.5] zu sein, so dass ich jetzt konkret meinen weiteren Weg planen kann.“ (NRE 5/33)

Isabel beschreibt ihren Weg auf ähnliche Weise: In der Nachreflexion zu Modul 2 erwähnt sie neue für sie interessante Berufsfelder, wie z.B. Eventmanagement, zu denen sie zunächst eine weitergehende Recherche und eventuell ein Praktikum plant (vgl. NRE 2/7). In der Nachreflexion zu Modul 3 äußert sie: „Ich weiß immer noch nicht ganz genau, wohin meine Richtung führt, aber ich glaube, wir kommen dem Ziel immer ein Schrittlchen näher [K 10.5].“ (NRE 3/7) und in dem Interview einige Monate nach Abschluss des Coachings kann Isabel dann für sich resümieren, dass sie zu einer sicheren Entscheidung gekommen ist:

Isabel: „Also ich hab so viel Unterstützung durch Informationen bekommen und konnte so viel hinterher damit anfangen, was wir hier so zusammen gemacht haben, dass ich mir sicher war [K 10.7], was ich jetzt machen will.“ (Tr. I.)

Als wichtige Ressource zur Verbesserung ihres Informationsstatus bezeichnen die Coachees neben der Recherche zu den Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten die Option, sich auch mit konkreten beruflichen Umsetzungsmöglichkeiten der anvisierten Ausbildungswege zu beschäftigen. Sie würdigen, dass sie im Coaching die im Rahmen der To-Do-Liste generierten praktischen Erfahrungen bei Schnuppertagen und Praktika in ihren anvisierten Berufen diskutieren und reflektieren können, weil auch diese praktischen Erfahrungen und insbesondere deren Reflexion ihren Informationsstatus im Sinne eines ‚learning by doing‘ verbessern.

Nathalie unterstreicht die Bedeutung des Coachings für eine Entscheidungsfindung, wenn sie sagt:

Nathalie: „Wenn man jetzt einfach anfängt, was zu studieren und man merkt auf einmal - durch unterschiedliche Praktika oder Werkstudentenstellen - man entwickelt doch irgendwie ein Interesse an anderen Dingen, dann hätte man das in einem Coaching sicher vorher gemerkt. Man merkt, es kann auch mal in eine völlig andere Richtung gehen, also man wird darauf schon mal vorbereitet.“ (Tr. I.)

Und an anderer Stelle des Nachinterviews:

Nathalie: „Ich glaube schon, dass ich irgendwann wahrscheinlich in Richtung Germanistik, Geschichte gegangen wäre, aber eben später und ich wäre mir nie sicher gewesen, ob das das ist, was mir wirklich liegt. Ich weiß durch dieses Coaching, dass es zu dem damaligen Zeitpunkt die absolut richtige Entscheidung war.“ (Tr. I.)

Wenn Alexander feststellt, dass sich nicht nur seine Entscheidung für eine berufliche Richtung, sondern auch der Weg dorthin „*langsam, aber sicher entwickelt*“ (NRE 3/9), drückt er damit eine große Zuversicht aus und damit ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, deren Förderung ein zentrales Anliegen des systemisch-konstruktivistischen Coachings ist.

Dass mit der Entscheidungsfindung auch Ängste einhergehen, zeigen insbesondere die Nachreflexionen zu den Modulen 2 und 3. Verena beispielsweise zeigt viel Vertrauen, wenn sie offenbart:

Verena: „In der letzten Zeit fällt es mir sehr schwer, etwas Positives an mir zu finden, da das Abitur naht und ich Angst bekomme, dass nicht alles nach meinen Vorstellungen verläuft und ich mich unter Umständen unzureichend vorbereite und am Ende mit einem schlechten Abitur dastehe und noch nicht mal richtig weiß, was ich studieren will und kann, und was zu mir passt [K 10.9]. Ich brauche mehr Informationen.“ (NRE 3/29).

Ein Fortschreiten beruflicher Orientierung und zunehmende Entscheidungssicherheit können sich aus der Arbeit mit allen eingesetzten Methoden ergeben. Eine besondere Qualität ergibt sich, entsprechend der Rückmeldungen der Coachees, allerdings im Rahmen der Bearbeitung der To-Do-Liste, da hierbei nicht nur Gedanken und Phantasie angeregt werden, sondern die intendierte Handlungsorientierung konkrete Experience ermöglicht. So entdeckt und erprobt Nathalie im Rahmen eines Unternehmenspraktikums neue Möglichkeiten für ihren weiteren beruflichen Weg in der Praxis und kommt zu der Schlussfolgerung: „*Ich wurde sicherer [K 10.7], du kannst selbst mit diesen Fächern, die dir so viel Spaß machen, [in einem Unternehmen] viel erreichen.*“ (Tr. I.)

Die während des Coachings initiierte Perspektiverweiterung kann allerdings auch als Verschärfung der Schwierigkeiten bei der Entscheidungsfindung erlebt werden, da sie zunächst die Komplexität weiter erhöht, mit der Folge, dass eine Entscheidung noch schwieriger erscheint. Hier gilt es, in der gemeinsamen Reflexion diese Komplexitätserweiterung zunächst wertzuschätzen, lösungsorientiert zu diskutieren und reflektiert zu reduzieren.

Einzelne Coachees problematisieren, dass sie sich mit der Entscheidungsfindung überfordert fühlten. Sie kommentieren, dass sie den Coachingprozess zwar interessant finden und sich in ihren Interessen, Fähigkeiten und Werten gut gesehen fühlen, kritisieren aber, dass dann eine eindeutige Empfehlung in Richtung einer bestimmten Ausbildungs- oder Studienrichtung fehlt. So kritisiert beispielsweise Jonas in seiner Nachreflexion zu Modul 4: *„Ich bin in den Prozess reingegangen, [...], es war alles akzeptabel, man hat alles mitgemacht, nur mir hat es am Ende, schlussendlich, keinen Deut Sicherheit [K 10.9] gegeben.“* (NRE 4/111)

Diese Äußerungen lassen vermuten, dass diese Coachees kein Coaching, sondern eher eine auf einer externen Expertenmeinung basierende Vorgabe zu ihrer Orientierung erwarten. Es empfiehlt sich in diesen Fällen, erneut den Ansatz des geteilten Expertentums aufzuzeigen und die Coachees zu ermutigen, ihrer eigenen Expertise in Bezug auf ihre individuellen Interessen, Fähigkeiten und Begehren zu vertrauen und erneut zu versuchen, einen für sich passenden Weg zu konstruieren. Als motivierend für diese SchülerInnen erweist sich hier der Hinweis auf Ergebnisse der Lernforschung, dass eine von Eigeninitiative und Selbstverantwortung geprägte Vorgehensweise zu nachhaltigem Lernerfolg führt, während von außen vorgegebene Orientierungen und Entscheidungen das Risiko von Fehlorientierungen vergrößern.

Isabel lenkt den Blick auf Probleme bei der ganz konkreten Umsetzung ihrer Entscheidungsentwürfe, wenn sie auf ihre Ambivalenz verweist, dass sie einerseits unbedingt international, andererseits gern in der Nähe ihrer Familie arbeiten möchte (NRE 3/ 9). Auch bei solchen Fragen hilft keine Entscheidung von außen, sondern es gilt die Selbstreflexion der Coachees weiter anzuregen und eine eigene Entscheidungsfindung zu unterstützen.³⁸¹

Der Umgang mit den erfahrenen Perspektiverweiterungen gestaltet sich bei den Coachees sehr unterschiedlich. Teilweise setzen sie neue Möglichkeiten umgehend in konkrete Schritte um, wie Simon, der kurzentschlossen entscheidet: *„Ich denke jetzt und bin mir sicher [K 10.7], dass ein soziales Jahr kein verlorenes Jahr ist und werde wohl zunächst mal nach Südamerika gehen.“* (NRE 5/4)

Teilweise reflektieren die Coachees die neu eröffneten Möglichkeiten, überprüfen sie und reduzieren die erweiterte Komplexität gegebenenfalls wieder. Tim sieht hier für sich den großen Nutzen, unterschiedliche Wege und Handlungsoptionen auf dem Weg zur Entscheidung zumindest ernsthaft durchdacht zu haben, auch wenn man sich dann letztendlich nicht dafür entscheidet. So minimiert sich aber das Risiko, dass man später über verpasste Möglichkeiten nachdenkt. Die Abfolge von Komplexitätserweiterung und reflektierter Komplexitätsreduktion würdigt er als solide Grundlage für eine spätere Entscheidung:

³⁸¹ Falls es darum geht, dass die Coachees sich mit einer konkreten Entscheidungssituation überfordert fühlen, kann man ihnen anbieten, eine Extrasequenz mit der Methode des ‚Inneren Teams‘ zur Entscheidungskklärung durchzuführen.

Tim: „[...] es war zwischendurch mal, dass ich gesucht hab und dann auf völlig andere Gedanken gekommen [K 10.13] bin, das z.B. mit dem Fluglotsen, okay, war letztlich nix, aber dass man das durchdacht hat und mal auf ganz andere Gedanken kommt [K 10.13], auf die man ohne den Prozess nicht gekommen wär, dass man da nur eine Idee gehabt hätte und später unzufrieden wär und dass man da drüber nachdenkt. [...] Ja [...] und ich habe auch seitdem immer weiter nachgedacht.“ (Tr.I.)

Die mit der Konkretisierung der Konstruktion beruflicher Identität einhergehenden Nachreflexionen zu den einzelnen Modulen und den erfahrenen Methoden werden besonders positiv gewertet. Die Nachreflexionen regen die Coachees an, das Geschehen und die Entwicklung neuer Ideen zu rekonstruieren, zu überdenken und zu verschriftlichen. So können sie auch im Nachhinein die unterschiedlichen Schritte zur Konstruktion ihrer beruflichen Orientierung nachvollziehen und geben Sicherheit.

Im Rahmen der Interviews steht insbesondere die Antwort von Jolanda stellvertretend für viele andere, wenn sie die Nachreflexionen den Elementen des Coachings zuordnet, die anfangs eher als ärgerlich und mühsam empfunden, im Verlauf des Coachings von den TeilnehmerInnen aber als sehr sinnvoll und hilfreich umbewertet werden, um mehr Sicherheit auf dem Weg der beruflichen Orientierung und Entscheidung zu erlangen:

Jolanda: „[...] Das ist manchmal ein bisschen nervig, aber, vor allem die Nachreflexion ist ganz wichtig [...] Ähm, weil man sich wirklich nochmal beschäftigt, also man beschäftigt sich zwar sowieso damit, aber man muss sich [...] auch nochmal schriftlich umfassend damit beschäftigen und so kriegt man mehr Sicherheit [K 10.7]. Denn sonst bleiben oft, finde ich, Einzelheiten im Gedächtnis, aber nicht so das Gesamte. Ja, und das zu formulieren, ist auch nochmal was.“ (Tr. I.)

Neben den aufgezeigten Problemen belegt die Analyse der Antworten im Rahmen der qualitativen Erhebungen allerdings, dass das Coaching den meisten SchülerInnen hinsichtlich ihrer Entscheidung hilft. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen der Gruppe der Coachees, die auf dem Weg zur Entscheidung weitergekommen sind und denen, die im Rahmen des Coachingprozesses schon eine endgültige Entscheidung getroffen haben. Stellvertretend für die Coachees der ersten Gruppe, sei hier Marie zu nennen, die ihrer Zufriedenheit mit dem Ergebnis mit folgenden Worten Ausdruck verleiht:

Marie: „Ich bin mit dem erarbeiteten [...] Ergebnis [K 10.10], was meine Berufswahl angeht, sehr zufrieden. Zwar haben wir nicht einen einzigen Beruf erarbeitet, eher eine Branche, doch kann ich damit - was ich ganz am Anfang unseres Coachings auch angestrebt hatte - gut alleine noch weiterarbeiten, da ja nun die endgültige Entscheidung bei mir liegt.“ (NRE 5/2)

In ähnlicher Weise äußern sich Jolanda und Julian. Sie sind sich inzwischen sicher in ihrer Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungs- und Berufsbereich, mit dem sie sich in Zukunft näher auseinandersetzen wollen, um dann die weiteren Entscheidungsschritte einzuleiten.

Jolanda: „Die Richtung Psychologie/Pädagogik ist es jetzt auf jeden Fall und allein durch diese Richtung [K 10.11] habe ich eine genauere Vorstellung von meiner beruflichen Zukunft. Zwar gibt es verschiedene Möglichkeiten in diesem Bereich, aber eine gewisse Richtung [K 10.11] ist vorhanden und mit der kann man jetzt arbeiten.“ (NRE 4/6)

Julian: „Ich weiß jetzt genau, was ich schaffe, was ich nicht schaffen kann, in welche Bereiche [K 10.11] ich gehen sollte und in welche nicht. Also das kann ich auf jeden Fall jetzt klar sagen.“ (NRE 4/ 5)

Für Isabel ist offensichtlich, dass das Coaching die Entscheidungsfindung befördert:

Isabel: „Ja, das glaube ich. Also Leute, die von vornherein wissen, was sie machen wollen, machen ja so was eher nicht. Ich glaube, wenn man das Coaching absolviert hat, ist man in dem sicher, was man für sich beschlossen hat, weil man sich so intensiv und lange damit beschäftigt hat. Von daher glaube ich schon, dass man am Ende wirklich gesichert ist; mein Bruder hat das ja auch gemacht und der ist auch komplett zufrieden mit dem, was er macht.“ (Isabel Tr. I.)

Die vielen Feedbacks immanente sehr konkrete praxisbezogene Orientierung in Richtung Beruf kann in ihrer Bedeutung im Rahmen des Coachings durchaus gewertschätzt, sollte aber nicht als Zielsetzung für alle TeilnehmerInnen postuliert werden, da im Einzelfall auch immer die für jede Prozessdynamik relevante Frage des ‚richtigen Zeitpunkts‘ zu beachten ist. In der systemischen Beratung geht man davon aus, dass die KlientInnen die ExpertInnen für den richtigen Zeitpunkt der einzelnen Arbeitsschritte sind und diesbezüglich auch die Entscheidungshoheit innehaben sollen. Es erweist sich auch im Coaching zur beruflichen Orientierung als individuell sehr unterschiedlich, welche zeitlichen und inhaltlichen Orientierungs- und Entscheidungsdynamiken für die einzelnen Coachees jeweils passend sind. Das reflektiert Isabel retrospektiv:

Isabel: „[...] aber da war ich noch nicht so weit, dass mir das so viel gesagt hat, also die Richtungen, aber ich glaub, das ist ein guter Einstieg und wenn man dann [später] schon mehr weiß, dann hilft das auf jeden Fall sehr [K 10.5].“ (Tr. I.)

Einer Vielzahl der interviewten Coachees gelingt es allerdings auch, schon während des Coachings zu einer Orientierung und Entscheidung zu kommen. Stellvertretend für diese TeilnehmerInnen rekapituliert Klara:

Klara: „Mein Wunschziel zu Beginn des Coachings war eine Studienrichtung zu finden, Perspektiven zu suchen und zu ergründen, was zu mir passt. Das Coaching hat mir sehr geholfen, es zu erreichen. Dieses Wunschziel konnten wir auf jeden Fall erreichen [K 10.6]. Ich möchte nächstes Jahr mein Abitur so gut es mir möglich ist bestehen und mich für das Wintersemester 2012 für Kommunikationswissenschaften, Kulturwissenschaften und insbesondere European Studies bewerben.“ (NRE 5/3)

Es gibt viele weitere Beispiele, in denen die Coachees eine zuversichtliche Sicherheit in Bezug auf ihre Entscheidung demonstrieren. Exemplarisch seien hier Isabel und Sandra genannt:

Isabel: „[...], wenn man das Coaching absolviert hat, ist man in dem sicher [K 10.7], was man für sich beschlossen hat, weil man sich so intensiv und lange damit beschäftigt hat. Von daher glaube ich schon, dass man am Ende wirklich gesichert ist; mein Bruder hat das ja auch gemacht und der ist auch komplett zufrieden mit dem, was er jetzt macht.“ (Tr. I.)

Sandra: „Also ich habe mich sicher gefühlt [K 10.7], also danach konnte mir auch jeder sagen, ja warum machst Du nicht das und das und warum hast Du Dich dafür entschieden. Und davor war das mehr so ein wunder Punkt, weil ich selber nicht wusste, was ich machen möchte und da konnte ich ganz ruhig sagen, ich habe mich dafür entschieden aus den und den Gründen. Und mir geht's auch gut damit.“ (Tr. I.)

Jolanda differenziert ihre Lernerfahrung im Coaching dahingehend, dass es für sie persönlich gut ist, jetzt eine erste vorläufige Entscheidung zu treffen, dass eine solche Entscheidung aber nur in gewissem Maße ‚schicksalsträchtig‘ oder, um die anfangs eingeführte Metapher der ‚Weichenstellung fürs Leben‘ aufzugreifen, nicht eingleisig, sondern durchaus modifizierbar und eben nicht irreversibel ist:

Jolanda: „[...], dass man auch keine Angst haben muss, dass die Entscheidung [K 10.8], also für später nicht gut ist, sondern, dass die im Moment für einen gut ist, aber es nicht heißt, wenn man sich über später Gedanken macht, dass man dabeibleiben muss.“ (Tr. I.)

In eine ähnliche ‚deeskalierende‘³⁸² Richtung weist der Kommentar von Julian, der im Coaching für sich entschieden hat, dass eine Vorgehensweise ‚step-by-step‘ der für ihn passende Weg ist.

Julian: „Ich verstehe mehr und mehr [K 10.4], dass es wichtiger ist, jetzt erst mal einen Studiengang zu finden, der mir zusagt und mir über das Berufsfeld klar zu werden, in das er mich führen wird, nicht aber mich an einen speziellen Beruf festzuklammern. Das hat noch mehr Zeit und da wird mir meine Entwicklung während des Studiums bestimmt die Entscheidung erleichtern.“ (NRE 5/5)

Eine derartige Deeskalation entspricht der Intervention in Beratungsprozessen, in denen man die KlientInnen im Falle einer Überforderung durch anstehende Entscheidungen die folgende Option anbietet: ‚sich dafür zu entscheiden, dass sie sich erstmal nicht entscheiden!‘ Ein solches Angebot respektiert die Gestaltungshoheit der Coachees, die als ExpertInnenen für sich selbst am besten beurteilen können, zu welchem Zeitpunkt welche Entscheidungen für sie den größten Sinn machen.

Auch in den anonymen Kommentaren zum Gruppencoaching wird gespiegelt, dass es im Rahmen des Coachings zu einer zunehmenden Entscheidungssicherheit gekommen ist: *„Der Aufbau hat uns langsam dazu geführt, dass wir uns über unsere Interessen im Klaren werden und was uns wichtig ist. Es hat die Entscheidung [K 10.8] erleichtert.“* (TKG 2012/101). Andererseits wird auch deutlich, wie unterschied-

³⁸² Deeskalierend meint hier eine Entspannung hinsichtlich des oft als übermächtig empfundenen Drucks der Entscheidungsfindung und ihrer Konsequenzen.

lich die Ausgangspositionen, die Wege und auch die Ergebnisse der einzelnen Coachees waren. So wird in einem Kommentar formuliert:

„Also, ich bin da irgendwie so reingekommen, ganz planlos, ohne dass ich irgendwie wusste, was ich werden wollte und dann fand ich das 360° Feedback sehr gut und dann habe ich mir bei den Tests die verschiedenen Berufe angeguckt und mich im Internet schlau gemacht und dann wurde es mir immer klarer, dass ich ins IT gehen will.“ (TKG 2012/146)

In einem anderen Kommentar wird hervorgehoben, dass die Coachee schon vor dem Coaching wusste, was sie machen wollte und das ihr dann insbesondere das Rollenspiel Sicherheit gegeben hat. Für sie war es wichtig, dass die Testergebnisse ihre Richtung bestätigt haben *„Es hätte ja auch sein können, dass ganz andere Berufe da herausgekommen wären. So hat es bestätigt, dass meine Interessen und Kompetenzen zum Beruf einer Polizistin passen. Deshalb war das halt nicht umsonst.“* (TKG 2011/151)

Die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen ist der Ansicht, dass sich ihr Informationsstatus verbessert hat und dass sie gut auf den Weg in Richtung beruflicher Orientierung gekommen sind, auch wenn eine der Coachees einräumt, dass sie noch nicht letztendlich entschieden ist, dass sie: *„[...], sich [aber] langsam annähert und schon mal immer mehr Informationen [K 10.1] zu Ausbildungen oder Studiengängen bekommt.“* (TKG 2011/139)

Dementsprechend bestätigen viele der anonymen Kommentare eine erfolgreiche Entscheidungsfindung mit folgenden Äußerungen:

„Bestätigung [K 10.3] und Klarheit [K 10.4] in der Berufswahl!“ (TKG 2012/124)

„Mich hat das Coaching in meinem Berufswunsch gestärkt!“ (TKG 2011/132)

„Ich bin sicherer als vorher [K 10.7]. In meiner eigenen Einschätzung wurde ich größtenteils bestätigt.“ (TKG 2011/142)

„Ich habe ein grobes Berufsbild gefunden, welches für mich aufgrund meiner Interessen in Frage kommt.“ (TKG 2012/119)

Die anonymen Rückmeldungen zum Gruppencoaching machen deutlich, dass auch die TeilnehmerInnen dieses Angebots im schulischen Kontext der Ansicht sind, dass sich ihr Informationsstatus verbessert hat.

10.3.5 Allgemeine Einschätzung zur Nützlichkeit und Viabilität des Coachings (H 11)

Nachdem die einzelnen Aspekte des Coachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung besprochen worden sind, gilt es, zum Abschluss eine allgemeine Einschätzung des Coachings zu wagen. Im Sinne der Hypothese 11 ist zu klären, ob das Konzept seiner Intention gerecht wird, den Coachees eine konkrete, handlungsorientierte

Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und Entscheidung nach dem Schulabschluss zu geben.

Die allgemeine Bewertung des Coachings fällt sehr positiv aus. Wie aus der Tabelle 49 zu sehen ist, bejaht der größte Teil der Coachees den Nutzen des Coachings. Im Einzelcoaching stimmen 60% der Aussagen voll zu und weitere 31% etwas abgemindert zu, dass das Coaching hilfreich ist. Im Gruppencoaching liegt der Anteil der TeilnehmerInnen, die der Aussage voll bzw. abgemindert zustimmen bei 20% bzw. bei 46%. Hier ist anzumerken, dass das Coaching im schulischen Kontext angewiesen und nicht explizit freiwillig war, was sich vermutlich auf das Engagement und damit auch auf die Ergebnisse ausgewirkt hat. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden.

Tabelle 49: Allgemeine Einschätzung des Nutzens

Aussage	Coaching	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft mittel stark zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N
Coaching war hilfreich	Einzel	60%	31%		3%	6%	35
	Gruppe	20%	46%	24%	7%	3%	168

Eigene Berechnung (2013).

Qualitative Auswertung:

Das vorhandene Textmaterial wurde Anhand der Kategorie 11 ‚Nützlichkeit/Viabilität‘, der Subkategorien Zufriedenheit, Hilfe und Entscheidung und der Codes hilfreiches Konzept [K 11.1], hilfreiche Unterstützung [K 11.2], Entwicklung der Selbstwirksamkeit [K 11.3], berufliche Orientierung [K 11.4], Coachingprozess [K 11.5], Passgenauigkeit [K 11.6], Bedürfnisorientierung [K 11.7], Sonstiges zu Nützlichkeit und Viabilität [K 11.8] analysiert.

Um die quantitativ erhobenen Ergebnisse weiter auszudifferenzieren, wurde in den Interviews zunächst nach der generellen Einschätzung der Nützlichkeit des Coachings aus der Sicht der teilnehmenden Coachees gefragt, um dann zu vertiefen, worin genau ein solcher Nutzen für die einzelnen SchülerInnen besteht.

Freddi fasst seine Erfahrungen mit dem Coaching wie folgt zusammen:

Freddi: „Positiv! Ich hatte eigentlich überhaupt keine Ahnung, was ich machen möchte. Im Coaching habe ich Möglichkeiten und Wege aufgezeigt bekommen. Natürlich musste ich auch selber was dafür tun, hab ich auch eingesehen (*lacht*). Aber dass ich mal eine Ahnung hatte, in welche Richtung es gehen kann, dass ich mal weiß, wohin ich denken kann, was mich so interessiert, wohin die Interessen passen, die ich habe, da hat mir das Coaching schon sehr weitergeholfen.“ (Tr. I.)

Überzeugend ist der Kommentar von Esther, die in ihrer Rückmeldung weit über die angestrebten handlungsinitierenden Wirkungen hinausgeht, wenn sie in der beruflichen Umsetzung des selbst miterlebten Coachings ihr berufliches Ziel in der Zukunft

definiert: „*Es begeistert mich, ich finde das Konzept toll, ich will das später auch [beruflich] machen.*“ (Tr. I.) Als Psychologie-Studentin im Masterstudium ist sie inzwischen auf dem besten Weg, ihre damals geäußerte Absicht zu realisieren. Ein anderer Coachee reflektiert seine Begeisterung und Zustimmung bezogen auf den Coachingprozess wie folgt:

Tim: „[...] also besonders im Nachhinein, dass ich mich entwickelt habe in der Zeit und dass ich das besonders auf den Coachingprozess zurückführe; dass ich dabei auch gemerkt habe, [...], da bin ich jetzt wieder ein Stück weitergekommen und das habe ich dann auch im Alltag in der Schule so gemerkt. Bei den Coachings ist mir das dann immer wirklich bewusst geworden und das hat mir Stärke und irgendwie Kraft gegeben und das ist mir so im Nachhinein richtig deutlich geworden. [...], ich habe da gemerkt, dass die Stärke irgendwie da war, dass ich mir dessen aber erst dann bewusst geworden bin und sie dann auch weiterentwickelt hab und daran festhalte. Und die Erkenntnis über die Coachings, dass das erfolgreich war und dass das geklappt hat [K 11.2].“ (Tr. I.)

Sandra expliziert die Viabilität ihres Coachings dahingehend, dass es dabei nach ihrer Einschätzung nicht nur um die Analyse ihrer beruflichen Möglichkeiten ging, sondern dass ein für sie und ihre Lebensumstände passgenauer Weg gesucht und gefunden wurde:

Sandra: „Also ich hab das so in Erinnerung, dass es eben darum ging, nicht nur zu gucken, was ich machen kann, mit meinen Möglichkeiten und meinen Fähigkeiten, sondern dass es wirklich darum ging zu schauen, was ich machen möchte. Und das in Verbindung zu bringen mit meinen Zukunftsvorstellungen; was auch Familie betrifft, was mein zukünftiges Leben betrifft, was meinen Lebensstil betrifft, also was für mich passt [K 11.6].“ (Tr. I.)

Im schulischen Kontext konnten aus organisatorischen Gründen keine TeilnehmerInnenkommentare zum Gesamtprozess erhoben werden. In den Nachreflexionen mit den TutorenCoaches beschrieben diese aber einstimmig ihren Eindruck, dass die Coachees ihre Teilnahme an dem Coachingprozess für wichtig und gut befanden und dass sie, als TutorenCoaches für eine Fortsetzung des Angebots plädieren (vgl. Rückmeldung der TutorenCoaches nach Modul 5 in Kapitel 7.4.5 dieser Arbeit).

11 Hypothesenorientierte Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse des Forschungsprozesses

Im Sinne der formulierten Forschungsfragen und der darauf bezogenen Hypothesen wurde im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht, ob SchülerInnen sich durch ein Coachingkonzept, in dem die zu Beginn der Arbeit aufgeführten theoretischen Überlegungen quasi ‚operationalisiert‘ werden, bei der Exploration ihres Interessen- und Kompetenzprofils unterstützt fühlen. Es wurde geprüft, ob sie motiviert werden, sich mit einer Konstruktion der eigenen beruflichen Identität auseinander zu setzen und sich durch Selbstexploration und -reflexion sicherer im Entscheidungsprozess erleben. Desweiteren war von Interesse, ob die Coachees zu selbstgesteuertem interaktiven Lernen angeregt und ob dadurch Perspektiverweiterungen und darauf aufbauende Erweiterungen der Handlungsoptionen möglich werden, die sich im Rahmen der Forschungsfragen als sinnvoll und für die Beratungsarbeit als unterstützend erweisen. Hierbei wurde nicht angestrebt, eine einzige Antwort zu finden, sondern es ging darum, zunächst einmal eine Vielfalt im Sinne einer Komplexitätserweiterung zu erarbeiten, die dann während weiterer Schritte im Sinne einer gemeinsam mit den Coachees entwickelten Fokussierung wieder reduziert werden kann.

Die Auswertungen der quantitativen Erhebungen im Vorher-Nachher-Vergleich unterstützen die Hypothesen dahingehend, dass sich die Coachees durch das Coaching sicherer fühlen in der Einschätzung der eigenen Stärken, Begabungen und Fähigkeiten (Tabelle 38) und dass sie nach dem Coaching eher wissen, was sie wollen (Tabelle 46 und Tabelle 47). Im Rahmen der Auswertung der qualitativen Erhebungen wird deutlich, dass die Entwicklungen zum Teil weit über die postulierten Ergebnisse hinausgehen. Viele der teilnehmenden Coachees geben an, dass sie in Fragen der beruflichen Orientierung sehr viel weitergekommen sind und teilweise schon während des Prozesses für sie passende Entscheidungen treffen konnten. Sie beschreiben, dass sie teilweise zum ersten Mal in dieser Konzentration über sich selbst, ihre Interessen, Stärken, Werte und Träume nachgedacht haben und dass sich aus diesem neuen ‚Selbstbewusstsein‘ ein neues Gefühl der Selbstverantwortung ergeben hat. In dieser Phase des Übergangs von der sehr geregelten Phase im familiären und schulischen Kontext haben sie gelernt, zuversichtlicher in die Zukunft zu blicken und sich auf Ressourcen und Lösungen zu fokussieren.

Das Coaching hat die Zielsetzung, dass die teilnehmenden SchülerInnen in einem partizipativen Prozess ihr Wissen hinsichtlich ihrer beruflichen Identität und darauf aufbauend, ihrer beruflichen Orientierung erweitern und kontextualisieren, dieses Wissen in der Anwendung konkretisieren, in Interaktionen überprüfen und so ihre Sicherheit hinsichtlich der eigenen Entscheidungskompetenz weiterentwickeln und eine tragfähige und zufrieden machende Entscheidung für sich treffen. Wie Reich erläutert:

"Lernende sollen untersuchungsähnliche Beobachtungen, Explorationen, gegenseitig-

gen Austausch, Evaluationen durchführen; sie sollen in einer motivierenden Lernumgebung entdeckendes Lernen praktizieren, wobei der Erwerb neuen Wissens dominant sein soll; ein diskursives Verständnis und eine gemeinsame Wissensaneignung sind erwünscht; Partizipation ist ein Schlüssel zum erfolgreichen Lernen; bei geleiteter Instruktionspraxis muss Anschluss an bisheriges Lernen gehalten werden und neue Situationen müssen neues Lernen provozieren" (Reich 2012, 207).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Umsetzung des Coachingmodells anhand quantitativer und qualitativer Untersuchungen evaluiert, um die zentralen Forschungsfragen zu beantworten und die Arbeitshypothesen zu verifizieren.

Mit der **ersten Forschungsfrage** wurde untersucht, ob die strukturellen Rahmenbedingungen des Coachings und die Fokussierung einer wertschätzenden Beziehungsqualität aus der Sicht der teilnehmenden SchülerInnen/Coachees eine für sie anschlussfähige und nützliche Grundlage für ihren Prozess der beruflichen Orientierung bieten. Aufgrund der Ergebnisse ergibt sich eine positive Beantwortung der ersten Forschungsfrage.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die zeitliche und inhaltliche Struktur des Coachings als passende und nützliche Voraussetzungen erlebt werden, dass die Coachees keine Änderungswünsche oder Verbesserungsvorschläge haben (bis auf ein zusätzliches ‚fresh-Up‘ nach 6 Monaten) und bestätigen somit die **Hypothese 1**. In Bezug auf die zeitliche Struktur würdigen die Coachees in ihren Rückmeldungen die zeitliche Angemessenheit der einzelnen Elemente und die Phasierung hinsichtlich der Abfolge von Aktivitäts- und Ruhe- bzw. Reflexionsphasen. Sie sehen in den Zeiten zwischen den einzelnen Modulen die Chance zur Nachreflexion und Einbeziehung ihrer Beziehungssysteme und damit einhergehend die Möglichkeit der Perspektiverweiterung, aber auch der Einbettung des Prozesses in ihre sozialen Kontexte. In Bezug auf die inhaltliche Struktur werden die angesprochenen Themen und die Angemessenheit der methodischen Zugänge betont. So entspricht insbesondere die Themenwahl ihren Vorstellungen einer Unterstützung zur beruflichen Orientierung.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass die Fokussierung einer wertschätzenden Beziehungsqualität aus der Sicht der teilnehmenden SchülerInnen eine für sie anschlussfähige und nützliche Grundlage für ihren Prozess der beruflichen Orientierung darstellt (**Hypothese 2**). Die Coachees nehmen mit Freude, Vertrauen und Zuversicht am Coachingprozess teilnehmen. Die Erfahrung einer wertschätzenden Beziehungsqualität ermöglicht, dass die TeilnehmerInnen des Coachings ihre Gedanken, Wünsche und Vorstellungen angstfrei äußern können, da sie sich in einer respektvollen und lösungsorientierten Umgebung verortet erleben. Die TeilnehmerInnen der Gruppencoachings betonen in ihren anonymen Rückmeldungen, dass in der Gruppe gegenseitiger Respekt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen. Die Rückmeldungen der Coachees verdeutlichen, dass die erfahrene Wertschätzung und

das im Prozess erlebte Interesse im Sinne einer glaubwürdigen Empathie bei ihnen dazu geführt hat, dass sie sich im Prozess öffnen und motiviert einbringen können.

Nach der Klärung der wünschenswerten Rahmenbedingungen des Coachings, wurde die **zweite Forschungsfrage** bearbeitet: Unterstützt die systemisch-konstruktivistisch orientierte Methodik des Coachingmodells die SchülerInnen/Coachees dabei, ihre individuellen beruflichen Interessen, Stärken, Werte, Begehren und Entwicklungsmöglichkeiten selbsttätig zu entdecken und zu reflektieren? Können sie darauf aufbauend, selbstbestimmt und eigenverantwortlich Ideen zu ihrer beruflichen Identität konstruieren und sich mit entsprechenden Möglichkeiten der bevorstehenden Ausbildung, Studium und mit optionalen Berufsbereichen auseinandersetzen? Gelingt es ihnen, weiterführende Informationen zu erarbeiten und mögliche Passungen zu der von ihnen konstruierten eigenen beruflichen Identität zu reflektieren? Die Ergebnisse zeigen, dass die im Coaching eingesetzten Methoden von den Coachees als nützlich und hilfreich erlebt werden.

Die Ergebnisse der quantitativen wie auch der qualitativen Untersuchung bestätigen, dass die Coachees sich durch die Bearbeitung standardisierter Berufseignungstests, des systemischen 360° Feedbacks, des wertschätzenden Interviews und der Zukunftsarbeit in der Einschätzung ihrer Stärken, Schwächen, Interessen, Werte und Ziele sehr viel sicherer fühlen und bestätigen somit die **Hypothese 3**. Der Einsatz von standardisierten Berufseignungstests hat sich sowohl im Einzel- als auch im Gruppencoaching als Einstieg in den Coachingprozess bewährt. Das darauffolgende systemische 360° Feedback ermöglicht die Einbeziehung vielfältiger Sichtweisen aus den unterschiedlichen Beziehungssystemen hinsichtlich des eigenen Interessen- und Kompetenzprofils. Die hohe Zustimmung der Coachees zum systemischen 360° Feedback belegt, dass die daraus resultierenden Ergebnisse als interessant und weiterführend erlebt werden und dass sie zu einer Klärung der individuellen Stärken, Schwächen, Interessen, Werte und Ziele der Coachees sowie zu neuen Sichtweisen in Bezug auf das eigene berufliche Profil beigetragen haben. Das wertschätzende Interview (AI) wird als ein weiteres nützliches Instrument zur Auseinandersetzung mit eigenen Stärken, Schwächen, Interessen, Werten und Zielen erlebt. Es wird in den Antworten der Coachees deutlich, wie sehr ihre Selbstreflexion durch das Interview angeregt wurde. Die sich daran anschließende Arbeit zur Zukunftsvision wird von einem Großteil der Coachees als willkommene Einladung aufgegriffen, sich auf eine methodisch ganz andere Art und Weise mit sich selbst und mit den eigenen beruflichen Träumen und Zielen auseinanderzusetzen, ihrem Begehren nachzuspüren, um diese Aspekte in ihrer beruflichen Orientierung zu berücksichtigen.

Nachdem sich die Coachees im ersten Teil des Coachings mit der Konstruktion ihrer individuellen beruflichen Identität auseinandergesetzt haben, fokussiert die **Hypothese 4** die Frage einer möglichen Anwendung und Nutzung dieser Erkenntnisse für die anvisierte berufliche Orientierung und Entscheidung. Die To-Do-Liste erweist sich als ein passendes Instrument zur Durchführung der Umsetzungsstrategien zur Recher-

che beruflicher Möglichkeiten. Die TeilnehmerInnen – insbesondere der Einzelcoachings – bestätigen die Hypothese 4 weitgehend. Sie nutzen die To-Do-Liste, um sich selbstverantwortlich und eigeninitiativ mit den Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten und möglichen beruflichen Inhalten auseinander zu setzen. Die Coachees fühlen sich ermuntert und angeregt, die bisher fokussierte Rolle des Beobachters um die Position des Akteurs zu erweitern und das Lernen zu ihrer beruflichen Orientierung durch aktives Tun zu vervollständigen. Zahlreiche Äußerungen der Coachees belegen, dass sich durch die Bearbeitung der To-Do-Liste beruflich zielführende Erfahrungen ergeben haben. Da die Rückmeldungen zu der Arbeit mit der To-Do-Liste im Einzelcoaching sehr viel positiver ausfallen als die im Gruppencoaching, ist zu überlegen, inwieweit die Arbeit mit dieser Methode im schulischen Kontext optimiert werden kann. So könnte ein zusätzliches praxisorientiertes Modul angeboten werden, bei dem die Coachees bei der konkreten Umsetzung der in der To-Do-Liste skizzierten Schritte unterstützt werden. Im Umgang mit der Umsetzungsstrategie zeigt es sich durchaus, dass das eigeninitiative und eigenverantwortliche Arbeiten für einige Coachees mit ‚Anlaufschwierigkeiten‘ verbunden ist und sie sich manchmal eigentlich mehr Unterstützung wünschen.

Die **Hypothese 5** intendiert eine Überprüfung, ob im Coaching eine Konkretisierung der beruflichen Selbstkonstruktion und der individuellen beruflichen Planung erreicht wird. Das Coaching sieht vor, dass die Coachees zum Abschluss des Prozesses eine Präsentation zu ihrem erarbeiteten beruflichen Interessen- und Kompetenzprofil halten und an einem Rollenspiel zur Bewerbung teilnehmen. Beide Methoden werden von den Coachees im Sinne der Hypothese auf mehreren Ebenen als gut und nützlich eingeschätzt. So bewerten die Coachees die Präsentation des erarbeiteten Profils als einen optimalen Abschluss des Coachingprozesses, da die erarbeiteten Ergebnisse an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden. Das daran anschließende Rollenspiel zur Bewerbung gilt als eine sehr praxisorientierte Vorbereitung für zukünftige Bewerbungsgespräche, da die Coachees in dieser Simulation eines Bewerbungsgesprächs in ihrer Rolle als BewerberIn die eigenen Interessen und Stärken sowie ihre Entscheidungskriterien für einen bestimmten beruflichen Werdegang vor ‚Zuhörern‘ explizieren und argumentieren können. Insbesondere schätzen die Coachees hierbei, dass sie die Gelegenheit haben, sich aufgrund der Feedbacks auch bezüglich der Selbstpräsentation weiterzuentwickeln. Hinsichtlich des in der **Hypothese 6** postulierten Nutzens der angebotenen Methodenvielfalt begeistern sich die Coachees, dass Methodenvielfalt zum einen die Lernfreude steigert und zum anderen die Möglichkeit eröffnet, in der Unterschiedlichkeit der Methoden auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten und individuellen Bedürfnisse der Lernenden und auch der Lehrenden einzugehen. Die Coachees betonen, dass diese Vielfalt der Differenziertheit der Persönlichkeiten gerecht wird und die unterschiedlichen Seiten der SchülerInnen auf diese Art gut erreicht werden können. Sie räumen zwar ein, dass einzelne Methoden für die einen passender sein können als für andere, empfehlen aber explizit, die Gesamtheit

der angebotenen Methoden im Coaching zu bearbeiten, um das als Chance zu nutzen, ‚blinde Flecken‘ zu entdecken. Unterschiedliche Ergebnisse im Rahmen der verschiedenen Methoden werden von der Mehrheit der Coachees nicht als Bedrohung erlebt, sondern als Chance, neue Perspektiven zu entdecken. Der eigeninitiative Umgang mit divergierenden Ergebnissen wird dabei als Förderung der Selbstverantwortung und Unterstützung der Selbstexploration verstanden. Wichtig ist für die Coachees, dass die Ergebnisse nicht unreflektiert im Raum stehen, sondern auf der Basis eines geteilten Expertentums gemeinsam von Coach und Coachee analysiert und reflektiert werden.

Schließlich geht es bei der **dritten Forschungsfrage** darum, ob das Coachingmodell eine für die Coachees nützliche und viable Unterstützung bei der Konstruktion beruflicher Orientierung und Entscheidung ist. Folgt man den in der Arbeit präsentierten Ergebnissen, kann auch diese Frage positiv beantwortet werden.

Es zeigt sich, dass das Coaching die Re/De/Konstruktion externer Einflussfaktoren fördert (**Hypothese 7**). Entsprechend des Outcomes der standardisierten Befragung realisieren die Coachees zwar in eher geringem Ausmaß fremde Einflussfaktoren, ein differenzierteres Nachfragen im Rahmen der qualitativen Erhebung ergibt dann aber doch viele Hinweise auf derartige Einflüsse. Diese Offenlegung einer erheblichen Differenz zwischen bewusst wahrgenommenen und unbewusst wirkenden Einflüssen ist an dieser Stelle als wichtiges Ergebnis herauszustellen, das in dieser Deutlichkeit nur aufgrund des für dieses Projekt konzipierten Erhebungsmix ermittelt werden konnte. Der aufgezeigte Unterschied macht das Spannungsfeld transparent, in dem sich die Coachees im Wechselspiel der verschiedenen bewussten oder unbewussten Einflüsse befinden. Im Rahmen der Interviews, den Nachreflexionen und der anonymen Kommentare verweist die große Zahl der Hinweise zu bisher erlebten Beeinflussungen insbesondere auf die hohe Relevanz der Familie, die als Einflussfaktor Nummer 1 gesehen wird. Die Coachees erkennen und reflektieren sehr unterschiedliche Formen der Einflussnahme, sei es im Rahmen von innerfamiliären Erwartungshaltungen, Dynamiken wie Nähe- und Distanzregulierungen, verdeckten Aufträgen, beruflichen Familientraditionen, aber auch in Form der Reproduktion gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen und Berufsstereotypisierungen. Ähnliches wird in den Äußerungen der Coachees zum Einflussfaktor Schule deutlich. Hier wird in den Gesprächen vorrangig das soziale System Schule und Stufe/Klasse thematisiert und sowohl auf die Problematik der festen Rollen innerhalb eines Klassenverbundes, auf den Einfluss der Beziehungsgefüge Lehrende und Lernende, aber ebenso auf die präjudizierende Wirkung der fachspezifischen Leistungsgestaltung und -benotung hingewiesen. Auch in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren verdeutlicht sich der Nutzen einer re/de/konstruktiven Herangehensweise. So werden von einigen Coachees eher von außen gesetzte Grenzen und Beschränkungen, aber auch Ängste verursachende Erwartungen erkannt, von anderen aber auch mögliche Ressourcen realisiert. Als wichtiges Ergebnis ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Coachees innerhalb der qualitativen Erhebungen durchaus externe Einflussfaktoren realisieren und

dass das Erkennen solcher Einflussfaktoren ihnen die Möglichkeit eröffnet, sie bei entsprechender Passung als sinnvolle Stärkung zu nutzen oder sie bei fehlender Passung zu depotenzieren und ihnen zu widerstehen.

In der **Hypothese 8** wird die Behauptung aufgestellt, dass das Coaching zur Unterstützung der Selbstreflexion und zur Stärkung des Selbstbewusstseins beiträgt. Insbesondere die Vorher-Nachher-Vergleiche belegen diese Behauptung. Coaching eine bessere fördert. So geben die Coachees sowohl im Einzel-, als auch im Gruppensetting an, dass sie über eine bessere Einschätzung der eigenen Stärken, Begabungen und Fähigkeiten verfügen und dass sie ihre Gedanken ordnen, festigen und weiterentwickeln konnten. Die große Mehrheit der TeilnehmerInnen attestiert dem Coaching und den eingesetzten Methoden einen erheblichen Nutzen hinsichtlich der Förderung ihrer Selbstreflexion und der Vielfalt der Anregungen, das Bild ihrer Interessen und Kompetenzen zu überdenken, ggf. neue Seiten an sich zu erkennen, ein differenzierteres Selbstbild zu entwerfen und mit neuen Themen in Berührung zu kommen. Aus ihren Aussagen wird deutlich, dass viele von ihnen im Rahmen der Selbstreflexion ihre Stärken neu entdecken oder auch die Schwächen umbewerten konnten. Fast alle SchülerInnen berichten, dass dieses Erleben bei ihnen zu einer Weiterentwicklung des Selbstbewusstseins und der Wahrnehmung eines gesteigerten Selbstwerts führt. Die beschriebene Re/De/Konstruktion der Selbstwahrnehmung erleben die SchülerInnen ausnahmslos als persönliche Weiterentwicklung. Der Großteil der Coachees gibt an, dass sie sich im Rahmen dieses neu konstruierten Bildes von sich selbst, mutiger, selbstbewusster und offener beschreiben und dass sich im Rahmen dieser Re/De/Konstruktionen häufig neue Perspektiven und erweiterte Handlungsoptionen ergeben.

Die Ergebnisse der quantitativen, wie auch der qualitativen Untersuchungen belegen, dass aufbauend auf der Re/De/Konstruktion der Selbstwahrnehmung das Coaching die Coachees motiviert, mehr Eigeninitiative zu entwickeln mehr Selbstverantwortung zu übernehmen – sowohl im Einzel- als auch im Gruppencoaching (**Hypothese 9**). Die Coachees setzen sich mit ihrer beruflichen Orientierung aktiv und eigeninitiativ auseinander und sind für die Informationsbeschaffung zu Ausbildungs-, Studien-, und Berufsmöglichkeiten verantwortlich. Besonders wichtig ist den SchülerInnen die Bestätigung, dass die Förderung und Förderung ihrer Eigenverantwortung und Selbstinitiative maßgeblich für den Erfolg des Coachings sind. Die Analyse der Antworttendenzen offenbart außerdem, dass die Eigeninitiative und Re/De/Konstruktionen der Selbstwahrnehmung von den Coachees als ein zirkulärer Prozess erkannt wird. So arbeiten die Coachees in ihren Kommentaren selbst heraus, dass beispielsweise die Selbstreflexion zu einem veränderten Selbstbewusstsein geführt hat, das wiederum ein neues Selbstbild und damit verbunden neue Perspektiven und Handlungsoptionen ermöglicht, die wiederum in Bezug auf das Selbst neu zu reflektieren sind, zu neuen Re/De/Konstruktionen führen und die eigene Weiterentwicklung und den Weg zu neuen Möglichkeiten bahnen. In diesem offenen zirkulären Prozess lernen die Coachees

über den Prozess hinaus, ihre Konstruktionen zu reflektieren, sich mit ihren sich ständig verändernden Umwelten auseinanderzusetzen und die eigene Laufbahnplanung weiterhin selbstverantwortlich und eigeninitiativ zu entwickeln und mitzugestalten.

Nach der Re/De/Konstruktion der Selbstwahrnehmung und der Auseinandersetzung mit möglichen Ausbildungs- und Studienoptionen, geht es für die Coachees um die Entscheidungsfindung. Die präsentierten Ergebnisse dokumentieren, dass das Coaching die Sicherheit im Entscheidungsprozess erhöht (**Hypothese 10**). Auch hierfür sind die Vorher-Nachher-Vergleiche ausschlaggebend. Sowohl im Einzel- als auch im Gruppencoaching geben die Befragten an, dass sie nach dem Coaching präziser formulieren können, was sie beruflich anstreben und was nicht. Dieses Ergebnis wird im Gruppencoaching zusätzlich durch die Vorher-Nachher-Vergleiche bei der Skalierungsskulptur gestützt.

Schließlich zeigen die Ergebnisse, dass das Coaching als Ganzes von den Coachees positiv bewertet wird (**Hypothese 11**). Wenn man aber schon vorher im Detail erhoben hat, dass das Coaching und die angebotene systemisch-konstruktivistisch orientierte Methodik die SchülerInnen bei der Reflexion ihrer Interessen, Stärken, Schwächen und Träume anregt, ihre Eigeninitiative und Selbstverantwortung fördert, Experience ermöglicht und darauf aufbauend die Sicherheit im Entscheidungsprozess erhöht, dann ist diese allgemeine Einschätzung nicht verwunderlich.

Es ist festzustellen, dass sich bei der Analyse der Rückmeldungen der Coachees keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen. Lediglich bei der Bewertung der inhaltlichen Struktur (etwas mehr Kritik seitens einiger weiblicher Coachees), bei der Bewertung des Appreciative Inquiry (etwas höhere Zustimmung durch die männlichen Coachees), bei der Bewertung des Zukunftsbildes (hier war die Einschätzung einzelner männlicher Coachees nicht durchgängig positiv), hinsichtlich des Einflusses fremder Einflussfaktoren (weibliche Coachees benannten häufiger Beeinflussungen in Richtung weiblicher Berufsstereotypen) und im Umgang mit unterschiedlichen Ergebnissen (einige weibliche Coachees beschrieben sich als eher verwirrt) zeigten sich marginale Unterschiede. Als Kernaussage ist festzuhalten, dass in diesem Projekt keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Einschätzung des evaluierten Coachingkonzepts zur beruflichen Orientierung und Entscheidung festgestellt worden sind.

Verknüpft man die Ergebnisse zu den Forschungsfragen ist zu konstatieren, dass die Intention des Konzepts gelungen ist, den Coachees eine konkrete, handlungsorientierte Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und Entscheidung nach dem Schulabschluss und darüber hinaus zu geben. Das gilt sowohl für das Einzelcoaching als auch für das Gruppencoaching im schulischen Kontext. In den zentralen Punkten der Schärfung der Einschätzung der eigenen Interessen, Stärken, Werte und des inneren Begehrens sowie der Weiterentwicklung der beruflichen Orientierung und Entscheidung wird aus Sicht der teilnehmenden Coachees eine signifikante Verbesserung erreicht.

12 Fazit und Ausblick: Konstruktion beruflicher Zukunft als ‚work in progress‘

12.1 Fazit

12.1.1 Fragestellung und Entwicklung des Themas

Ausgangslage für die vorliegende Arbeit war die Unzufriedenheit befragter SchülerInnen mit den aktuell zur Verfügung stehenden Unterstützungsmöglichkeiten zur beruflichen Orientierung und Entscheidung in Verbindung mit den hohen Abbruchquoten sowohl im Ausbildungs- als auch im Hochschulbereich und die daraus resultierende Frage nach einer Verbesserung des Beratungsangebots zur beruflichen Orientierung von SchulabgängerInnen. Zentrale Fragestellung der Arbeit war, wie ein Beratungsangebot zur beruflichen (Erst)Orientierung aussehen könnte, das den Wünschen und Bedürfnissen der SchulabgängerInnen nach förderlicher Unterstützung entspricht.

Zur Vorbereitung wurden SchülerInnen als ‚ExpertInnen‘ für diese Fragestellung zu ihren Wünschen und Bedürfnissen hinsichtlich eines derartigen Angebots befragt. Bei diesen Befragungen wurden neben detaillierten Verbesserungsvorschlägen zu einem Beratungsangebot auch immer wieder konkrete Hinweise auf Gefühle totaler Verunsicherung, individueller Zweifel und persönlicher Ängste der SchulabgängerInnen formuliert.

Das in der Einleitung im Detail ausgeführte Ziel des Forschungsprojekts war es, zur nachhaltigen Erhöhung der Qualität der beruflichen Orientierung auf der Basis der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik ein Coachingmodell zur beruflichen Orientierung gemeinsam mit SchülerInnen und Lehrenden zu implementieren, zu beobachten, zu überprüfen und weiterzuentwickeln sowie ‚good-practice‘-Beispiele zur Verfügung zu stellen. Da berufliche Orientierung als dynamischer und nie abgeschlossener Prozess verstanden wird, soll hierbei nicht der Anspruch vertreten werden, ein ‚fertiges‘ Modell zu konzipieren. Es war vielmehr die Intention, einen Ansatz zu entwickeln, vorzustellen und zu überprüfen, der auf Weiterentwicklung und die Anpassung an Veränderungen angelegt ist – als ‚work in progress‘.

Das Modell fokussiert im Rahmen der beruflichen Orientierung im interaktiven Miteinander von Coach und Coachees zunächst die Generierung selbstreflexiver Prozesse, die Exploration der eigenen Stärken, Schwächen und Kompetenzen sowie der Interessen, Wünsche und des individuellen inneren Begehrens der Coachees. In prozessbegleitenden Interaktionen und Kommunikationen wird die Annäherung an andere Beobachterpositionen, die Auseinandersetzung mit neuen Sichtweisen und die Unterscheidung Selbstbild versus Fremdbild angeregt. Erst im zweiten Teil geht es um die Entwicklung von individuellen beruflichen Möglichkeiten und deren Umsetzung.

Nach den Aussagen der Coachees erweist sich eine vorgeschaltete Reflexion eigener beruflicher Fähigkeiten als hilfreich, weil das Selbstkonzept und das Selbstbild im Rahmen dieser Reflexionsprozesse und im Austausch mit dem jeweiligen Gegenüber verändert und ausdifferenziert werden können. Die meisten Jugendlichen haben sich zuvor noch nie systematisch Gedanken über ihr eigenes bisheriges Leben, ihre Erfahrungen und erlebten Fähigkeiten gemacht. Die Ergebnisse zu den eigenen (beruflichen) Konstruktionen werden von den Coachees in ihrer eigenen Sprache formuliert und zum Ende des Prozesses auch belegt. So können diese in den begleitenden Feedback-Runden auch kommunikativ validiert werden.

Zentral für das Forschungsprojekt war neben der Prozessorientierung die Haltung der Verfasserin, die SchülerInnen nicht als zu untersuchende Objekte zu verstehen, sondern als kokreative mitgestaltende Interaktions- und KommunikationspartnerInnen auf Augenhöhe im Sinne eines geteilten Expertentums. Handlungsleitend war darüber hinaus, die Hinweise der SchülerInnen auf ihre Verunsicherungen, Zweifel und Ängste aufzugreifen und zu versuchen, sie in dieser Phase der Neuorientierung zu stärken und sie mit ihren Ressourcen in Kontakt zu bringen.

12.1.2 Die Ergebnisse

Die Auswertung der quantitativen und qualitativen Untersuchungen haben ergeben (vgl. Kapitel 10 und 11), dass die überwiegende Mehrheit der beteiligten SchülerInnen mit der Struktur und den Inhalten des Modells zufrieden ist und sich durch die Vorgehensweise und die eingesetzten Methoden in ihrer beruflichen Orientierung – ihren Wünschen entsprechend – unterstützt fühlt. Es finden sich nachweislich sehr konkrete Hinweise darauf, dass die TeilnehmerInnen durch die im Coaching angeregte Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, Schwächen und Kompetenzen, aber auch mit ihren Wünschen, Träumen und ihrem individuellen Begehren ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl weiterentwickelt haben und mit der Herausforderung der beruflichen Orientierung reflektierter und ressourcen- und lösungsorientierter umgehen. Da sich, entsprechend der Ergebnisse der Befragungen, auch der konkrete Status der beruflichen Orientierung verbessert hat, ist eine nachweisliche Wirkmächtigkeit des vorgestellten system-konstruktivistisch orientierten Coachingmodells zu konstatieren.

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen unterstützen die weitgehend positiven Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Sowohl die intensiven Nachfragen durch die Interviewerin als auch die Auswertung der Nachreflexionen und der anonymen TeilnehmerInnenkommentare ergaben wenig Kritik und nur vereinzelt geringfügige Änderungswünsche oder Verbesserungsvorschläge zu dem vorliegenden Coachingkonzept. So wurde als wichtiger Verbesserungsvorschlag von den Coachees die Idee präsentiert, nach ca. 6–12 Monaten ein Update-Modul anzubieten, um die

zwischenzeitliche Entwicklung zu reflektieren und eine gesteigerte Nachhaltigkeit sicher zu stellen.

Der explizite Nutzen der qualitativen Untersuchung ist die Ausdifferenzierung der quantitativen Ergebnisse hinsichtlich der individuellen Sichtweisen von SchülerInnen und die Darstellung deren individuellen Erlebens des Coachingprozesses. So wird erst in den Interviews, in den Nachreflexionen und in den TeilnehmerInnenkommentaren deutlich, wie umfassend – und aber auch unterschiedlich – sich die eingesetzte systemisch-konstruktivistisch orientierte Methodik bei den einzelnen Coachees auf die Entwicklung ihrer Selbstreflexion, ihres Selbstwertgefühls und eben auch ihrer Eigeninitiative ausgewirkt hat und wie sehr die angebotene Methodenvielfalt mit der Diversität seitens der Coachees korrespondierte. Auch der konkrete Einfluss sozialer, gesellschaftlicher und kultureller Einflussfaktoren, der in der quantitativen Untersuchung nicht signifikant war, wurde eher auf der qualitativen Ebene deutlich (vgl. beispielsweise Layla).

Durchgängig war die große Wertschätzung der eingesetzten Methodenvielfalt, die in den Interviews und in den Reflexionen und TeilnehmerInnenkommentaren von allen beteiligten Coachees immer wieder explizit hervorgehoben wurde.

Die Frage nach einer Angst vor dem Coaching wird in der quantitativen Befragung weitgehend verneint. Bei der expliziten Nachfrage im qualitativen Teil wird dann aber sehr deutlich, dass Angst ein wichtiges Thema für die Coachees ist. Übereinstimmend wird immer wieder thematisiert, dass die Zeit der beruflichen Orientierung und Entscheidung für eine große Mehrheit der Coachees und, nach deren Einschätzung, auch ihrer MitschülerInnen häufig sehr angstbesetzt ist. Dieser Umstand wird in der qualitativen Untersuchung sehr deutlich ausdifferenziert.

Als Kritikpunkt bzw. Verbesserungsvorschlag wurde von einigen Coachees formuliert, dass eine direktivere Zielführung und eine ausführlichere Informationsvorgabe seitens des Coaches nützlich sein könnte. Die Äußerung wurde dann in allen Fällen von dem Nachsatz begleitet, dass es für die sich äussernden Coachees persönlich aber viel besser und nachhaltiger gewesen sei, dass sie sich selber alles erarbeiten mussten. Es sei zu Beginn oft ‚nervig‘ gewesen, habe sich aber im Nachhinein als sehr nützlich und befriedigend erwiesen.

Unterschiedlich war die Einschätzung der Coachees zu einem optimalen Zeitpunkt des Coachings: Ein Teil der TeilnehmerInnen empfiehlt eine Terminierung ca. 12 Monate vor Schulabschluss, ein anderer Teil bevorzugt eine Zeit nach Beendigung der Schule, um sich voll auf den Prozess einlassen zu können. Beide Standpunkte eint die Einschätzung, dass ausreichend Zeit eingeräumt werden muss. Für ein Coaching im schulischen Kontext wird beispielsweise die Durchführung im Rahmen einer Projektwoche empfohlen.

Als von den Kategorien nicht erfasst und die bestehenden Planungen erweiternd erwies sich der mehrfach geäußerte Vorschlag sowohl für den Bereich der Einzelcoachings als auch für die Gruppencoachings im schulischen Kontext, sechs bis zwölf

Monate nach Abschluss des Coachingprozesses noch einmal ein ‚Update‘ anzubieten. Ein solches Treffen sei – nach Meinung der Coachees – zum einen »disziplinierend«, um im Prozess zu bleiben und das bestehende Engagement beizubehalten. Zum anderen könnten sich in der Zeit nach dem Prozess durchaus Entwicklungen oder auch neue Fragen ergeben, die man gut auf der gemeinsam hergestellten Arbeitsbasis reflektieren und diskutieren könnte.

12.1.3 ‚Work in Progress‘

Das vorgestellte Modell wie auch berufliche Orientierung als Lebensthema sind zu verstehen als fortdauernde Prozesse. ‚Work in Progress‘ meint, dass sich nicht nur das Coachingmodell entsprechend sich verändernder Umwelten und Einflussfaktoren weiterentwickelt, sondern dass auch die individuelle berufliche Laufbahnplanung als lebenslanger Orientierungsprozess zu verstehen ist, der sich an persönliche und gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen anpasst.

‚Work in Progress‘ – Weiterentwicklung des Coachingmodells

Während die erste Umsetzung des Coachingmodells noch während der Unterrichtszeit und nur für einen Teil der Stufe stattfand, wurde aufgrund der kritischen Anregungen der Coachees das Coaching in den Folgejahren auf Stufenebene für alle SchülerInnen während der Unterrichtszeit durchgeführt. So wurde auf die Befürchtung der SchülerInnen eingegangen, als TeilnehmerInnen des Coachings in dieser leistungs- und ergebnisorientierten Phase der Stufe 12 zu viel Unterricht zu verpassen. Die Durchführung auf Stufenebene erhöhte den Stellenwert des Prozesses in der Schulkultur und verbesserte die Akzeptanz des Coachings im gesamten Kollegium.

Das Coachingmodell bestand ursprünglich aus einer Informationsveranstaltung und sechs Modulen. Aufgrund der Kritik der TutorenCoaches und der SchülerInnen wurden einige Interventionen gestrichen und der zentrale Prozess auf fünf Module gekürzt. Die SchülerInnen regten an, stattdessen in der Stufe 13 (12) ein bis zwei sogenannte ‚Up-Date-Module‘ bzw. ‚Follow-Up-Module‘ einzuführen. Diese Module seien sinnvoll, um auf die aktuellen individuellen Entwicklungen der Coachees einzugehen und in den Gruppen den ‚Stand der Dinge‘ bezüglich der einzelnen TeilnehmerInnen zu reflektieren und zu diskutieren. Die Einrichtung solcher ‚Up-Date-Module‘ verdeutlicht, dass der Prozess der beruflichen Orientierung auch nach dem Coaching in der Stufe 12 (11) weitergehe und motiviere die SchülerInnen sich auch weiterhin mit den Fragen zu ihren persönlichen Interessen und Stärken sowie ihren persönlichen Wirklichkeitskonstruktionen und deren Veränderungen auseinander zu setzen.

„Work in Progress“ – Weiterentwicklung der individuellen Orientierung und Laufbahnplanung

Der individuelle Prozess der beruflichen Orientierung und Laufbahngestaltung wird immer wieder beeinflusst von Entwicklungen und Veränderungen, sei es persönlicher Art und/oder hinsichtlich sozialer, gesellschaftlicher und/oder kultureller Kontexte. Bei der Coachingarbeit wird versucht die Dynamiken relevanter Beziehungssysteme in den Prozess mit einzubeziehen und die unterschiedlichen Einflussfaktoren zu berücksichtigen oder besser zu „entdecken“. Im Rahmen dieser Arbeitsweise eröffnete sich im Beratungsprozess zur beruflichen Orientierung ein Spannungsfeld zwischen den Zielsetzungen einer Komplexitätserweiterung und einer Komplexitätsreduktion. Perspektiv- und damit Komplexitätserweiterung ist ein wichtiges Anliegen einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik. Im Rahmen von Re/De/Konstruktion wird angestrebt, eigene Konstruktionen, sowohl zum eigenen Selbstbild als auch zu den Bildern relevanter Umwelten zu ent-decken und zu ent-tarnen, neue Perspektiven einzuführen, mögliche Veränderungen zu antizipieren und damit Vielfalt und Komplexität zu fördern. Auf der anderen Seite gibt es den Auftrag der SchülerInnen, ihnen in einer verwirrenden Vielfalt von Möglichkeiten zu einer Komplexitätsreduktion zu verhelfen und sie in ihrer Orientierung und Entscheidungsfindung zu unterstützen.

Eine in diesem Spannungsfeld zu erlernende und einzuübende Ressourcen- und Lösungsorientierung im Wechselspiel aus Komplexitätserweiterung und -reduktion empfiehlt sich als Handlungsmuster für eine lebenslange Laufbahnplanung im Sinne eines lebenslangen Lernens in einer sich verändernden Umwelt. Die Coachees machen die Erfahrung, dass ihre aktuellen beruflichen Entscheidungen im „Hier und Jetzt“ relevant sind, aber zukünftig durch individuelle und gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst werden können und dann neu zu bewerten sind. Im Rahmen des Coachings werden die Coachees angeleitet und unterstützt, sich in diesem Dilemma zu reflektieren und offen zu bleiben für andere Perspektiven und Möglichkeiten (vgl. Reich 2010, 171). Es gilt, die Prozesshaftigkeit und Unabgeschlossenheit ihres Wissens sowie die kontinuierlichen Veränderungen individueller und gesellschaftlicher Kontexte zu akzeptieren. Das erfordert die Motivation, sich im Rahmen eines selbstgesteuerten interaktiven Lernens einerseits eigeninitiativ und selbstverantwortlich immer wieder neu in Bezug auf die Interessen, Stärken und das individuelle Begehren als auch in Bezug auf berufliche Anforderungsprofile zu reflektieren und sich neu zu verorten sowie sich fortlaufend um die Intensivierung des eigenen Wissens und angemessene Entscheidungsfindungen zu bemühen.

Im Rahmen der beruflichen Orientierung heißt das konkret, dass sich die Coachees trotz der Kenntnis um sich fortwährend verändernde formale und inhaltliche Rahmenbedingungen der Ausbildungs- und Studienkontexte sowie des Arbeitsmarktes um eine Aktualisierung und Optimierung ihres Informationsstatus bemühen – auch wenn dieser oft schon in kürzester Zeit partiell überholt ist oder sein könnte. Es ent-

steht ein nie abgeschlossener Prozess, der die Anpassung an Veränderungen (im Sinne einer Homöostase) und neue Erfahrungen ermöglicht und die Coachees mit immer neuen Perspektiven konfrontiert. Werden diese Herausforderungen bewältigt, können die dabei eingesetzten Fertigkeiten in einen Teil des individuellen Fähigkeitsrepertoires eingehen, die dann nicht nur der einzelnen Person, sondern auch dem System Schule und der Gesellschaft zugutekommen können.

„Work in Progress“ bezieht sich also nicht nur auf die ständige Weiterentwicklung des Angebots eines systemisch-konstruktivistisch orientierten Coachingmodells zur beruflichen Erstorientierung, sondern auch auf die lebenslange Auseinandersetzung der Coachees mit der Frage der beruflichen Laufbahngestaltung im Sinne eines lebenslangen Ausbalancierens der eigenen individuellen Entwicklung mit den Anforderungen und Gegebenheiten sich verändernder Umwelten. Dieser Prozess könnte quasi als hermeneutische Spirale verstanden werden. Veränderungen im „Innen“ und „Außen“ wirken zirkulär aufeinander ein, erklären sich gegenseitig, bewirken kontinuierliche Veränderungen im „Innen“ und im „Außen“ und bedürfen fortlaufend entsprechender Anpassungs- und Ausgleichsbemühungen.

Im Fortlauf dieser Dynamik wird ein im Rahmen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik nicht minder wichtiges Anliegen deutlich, das hinter dem expliziten Ziel einer beruflichen Orientierungsfindung steht: es geht darum, die Coachees zu stärken und in Zeiten der Postmoderne auf ein Leben in Veränderung vorzubereiten. Im Rahmen eines Coachings zur beruflichen (Erst)Orientierung wird mittels systemisch-konstruktivistisch orientierter Methodik versucht, die Selbstreflexion der Coachees anzuregen, ihr Selbstbewusstsein weiter zu entwickeln, ihr Selbstwertgefühl zu steigern und sie Selbstwirksamkeit erleben zu lassen. Der Ansatz versteht sich in diesem Sinne eher als entwicklungsorientiertes Modell auf einer systemisch-konstruktivistischen Grundlage und kann in seinen Ergebnissen keine objektiven „Wahrheiten“ anstreben. Es geht nicht darum, vermeintlich objektive Feedbacks zu „sammeln“, sondern es geht um eine Unterstützung der Coachees, persönliche Ressourcen zu entdecken und individuelle Lösungen für sich zu suchen und zu finden. Durch die Generierung selbstreflexiver Prozesse wird die Exploration eigener Kompetenzen, aber auch der eigenen Werte, Träume und des individuellen Begehrens angeregt und die Konstruktion des individuellen beruflichen Selbstkonzepts angeregt, wobei dies als Teil des Konzepts der ganzen Persönlichkeit zu verstehen ist.

Eine derartige Stärkung der eigenen Persönlichkeit könnte auch eine Antwort auf ethische Bedenken hinsichtlich der Proklamation individueller beruflicher Gestaltungsmöglichkeiten in einer letztendlich prekären Berufswelt sein. Eine Stärkung der Selbstreflexion, des Selbstwerts und des Gefühls der Selbstwirksamkeit kann die SchulabgängerInnen dabei unterstützen, mit den Anforderungen einer nicht vorhersehbaren beruflichen Zukunft besser umzugehen, ihnen ein Gefühl der Kohärenz ermöglichen und ihre Resilienz bei Misserfolgen und Kränkungen fördern.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse sowohl der quantitativen, als auch der qualitativen Erhebungen die Viabilität eines systemisch-konstruktivistischen Coachingmodells zur beruflichen (Erst)Orientierung für SchülerInnen in der schulischen Abschlussphase bestätigen. Die Analyse der Rückmeldungen der Coachees betont die hohe Wirksamkeit und insbesondere die Akzeptanz des Modells durch die TeilnehmerInnen, die die Vorgehensweise und Methodik bisher erfahrenen Beratungsvarianten vorziehen. Kritisiert werden aus Sicht der SchülerInnen ‚Top-Down-Expertenberatungen‘, nicht-individualisierte Verfahren wie beispielsweise von der ‚Agentur für Arbeit‘ oder Angebote, die sich vorrangig mit Informationen zur Berufswelt und zum Arbeitsmarkt befassen und die individuellen Voraussetzungen der Ratsuchenden außer Acht lassen. Aus der Sicht der Verfasserin sind derartige Angebote aber durchaus als ergänzende Maßnahmen zu begrüßen.

12.2 Ausblick

Die Ergebnisse sowohl der dieser Arbeit vorgeschalteten Recherche als auch der Arbeit selbst machen den Bedarf an weiteren Forschungsprojekten deutlich, die sich mit der beruflichen Erstorientierung als Arbeitsfeld der konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik beschäftigen. So könnten in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit unter anderem die folgenden Untersuchungen von Interesse sein:

Replikation der vorliegenden Untersuchung

Auch wenn die vorliegenden Untersuchungsergebnisse das Modell bestätigen, sind weitere Überprüfungen sinnvoll, da die Bewertungen eines solchen Modells immer auch abhängen von der Persönlichkeit der beteiligten Coaches und der Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachees.

Evaluierung des Modells in unterschiedlichen Settings und Schulformen

Die vorliegende Arbeit untersucht die Ergebnisse eines Coachings im Einzelsetting in einer privaten Beratungseinrichtung und die Ergebnisse eines Gruppencoachings im Kontext einer Gesamtschule über einen Erhebungszeitraum von fünf Jahren; hier empfiehlt sich eine zusätzliche Evaluierung des Modells in unterschiedlichen Settings und Schulformen.

Nachuntersuchung

Nach Ablauf eines Zeitraums von fünf bis zehn Jahren sollte eine Nachuntersuchung zur rückwirkenden Einschätzung des Coachings durchgeführt werden sowie eine Analyse, ob sich die Abbruchquoten in den Bereichen Ausbildung und Studium nach der Teilnahme an einem Coaching signifikant verändern.

Evaluierung eines längerfristigen Modells zur beruflichen Orientierung

Von Interesse könnte auch ein Projekt sein, das den möglichen Zusatznutzen einer längerfristig angelegten Bearbeitung des Themas berufliche Orientierung im schulischen Kontext eruiert. Während eines längeren Bearbeitungszeitraums wäre es möglich, vermehrt praktische Sequenzen einzuplanen, sodass die Coachees ihre Erkenntnisse durch mehr Erfahrungen in Praktika, Schnuppertagen oder Traineeprogrammen überprüfen könnten. Als entsprechende Forschungsfrage ist zu formulieren, inwieweit ein damit verbundenes ‚Mehr‘ an Experience einen positiven Einfluss auf die Viabilität der beruflichen Orientierung und Entscheidung hat. So werden z.B. in USA und England während des ganzen Schuljahres sogenannte ‚Career Days‘ angeboten, bei denen die SchülerInnen zunächst zu ihren Profilen arbeiten und dann bei Gesprächen mit möglichen ArbeitgeberInnen oder in Berufserkundungstagen ihre Überlegungen und Planungen überprüfen können.

Zeitliche Planung beruflicher Orientierung im Verlauf der Schulzeit

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist zu fragen, wie eine optimale zeitliche Planung der beruflichen (Erst)Orientierung im Verlauf der Schulzeit aussieht. So wäre zu klären, ab welcher Stufe, bzw. ab welchem Schüleralter es sinnvoll wäre, in das Thema einzusteigen? Hier könnten neben den entwicklungspsychologischen Überlegungen auch die Sichtweisen von PädagogInnen und Eltern, aber insbesondere auch von SchülerInnen von Interesse sein.

Das systemisch-konstruktivistische Coachingmodell aus der Sicht der beteiligten TutorInnen/Coaches

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht könnten in einem weiteren Projekt die Sichtweisen und Erfahrungen der mit dem Modell arbeitenden TutorInnen/Coaches fokussiert werden. So könnte deren Erleben verbunden mit ihrer Expertise für eine Weiterentwicklung des Modells im schulischen Kontext genutzt werden. Interessant ist hierbei auch, einen mit der Coachingtätigkeit verbundenen eventuellen Nutzen für die Tätigkeit als Lehrende im üblichen Schulalltag zu untersuchen.

Auswirkungen des Coachingmodells auf die intrinsische Motivation der SchülerInnen

In einem motivationspsychologisch orientierten Forschungsdesign ist zu analysieren, inwieweit das vorgestellte Coaching reziprok mit einer Erhöhung der intrinsischen Motivation der beteiligten SchülerInnen im Schulalltag verbunden ist.

Diskurs von PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen

Aus interdisziplinärer Sicht ist von Interesse, den Diskurs zwischen PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen zur Verbesserung der Angebote zur beruflichen Orientie-

rung anzuregen und die Auswirkungen einer intensivierten projektbezogenen Allianz aus Forschung und Praxis zu untersuchen.

Gemeinsames Ziel derartiger Forschungsprojekte ist die inhaltliche, aber auch die formal-organisatorische Weiterentwicklung der Angebote zur beruflichen Orientierung für ‚alle‘ SchülerInnen im schulischen Kontext. Das meint zum einen, eine konkrete Implementierung solcher Angebote in Lehrplan und Schulalltag und zum anderen eine Institutionalisierung entsprechender Inhalte in der Lehrerbildung. Durch derartige schulinterne Maßnahmen (die ja durchaus dem im Schulgesetz verankerten Auftrag der Schulen entsprechen) können privat finanzierte Beratungsmaßnahmen und eine damit verbundene soziale Ungerechtigkeit minimiert werden. Neben des inhaltlichen ‚Impacts‘ auf bestehende Beratungsangebote können affirmierende Forschungsergebnisse einen Beitrag zu einer ‚Kosten-Nutzen‘ Diskussion auf (schul)politischer und wirtschaftspolitischer Ebene leisten, wenn es darum geht, einen vermehrten Aufwand an Zeit, Energie und Engagement zu argumentieren.

Als unterstützender Kommentar wird an dieser Stelle noch einmal ein Coachee zitiert, der hinsichtlich des vorgestellten Coachingmodells im Sinne der aktuellen Lernforschung kurz und treffend resumiert, dass Lernerfahrungen intensiver seien, wenn sie durch eigene individuelle Interessen angeregt und nachhaltiger, wenn sie eigenverantwortlich erworben werden.

Frederik: „Im Coaching habe ich Möglichkeiten und Wege aufgezeigt bekommen. Natürlich musste ich auch selber was dafür tun, hab ich auch eingesehen, (*lacht*), aber dass ich mal ne Ahnung hatte, in welche Richtung es gehen kann, dass ich mal weiß, wohin ich denken kann, wer ich bin und was mich so interessiert, wohin die Interessen passen, die ich habe, sozusagen, da hat mir das Coaching schon sehr bei weitergeholten.“ (NRE 4/6)

Als Verfasserin dieser Arbeit möchte ich abschließend und zukunftsgerichtet gern einen Gedanken von Gerald Hüther aufgreifen, der in seinem Newsletter vom 07.11.17 empfiehlt, in unserem zukünftigen Denken und Handeln viel Aufmerksamkeit auf die Prozesse **Selbstorganisation** und **Potentialentfaltung** zu lenken – sei es für unser Miteinander im Berufs- wie auch im Privatleben.

Ich denke, das sind durchaus auch Schlüsselbegriffe für ein Coaching zur beruflichen Orientierung und Entscheidung von SchulabgängerInnen.

Literaturverzeichnis

- Akreml, Leila; Baur, Nina; Fromm, Sabine (2011): Datenanalyse mit SPSS Für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. Wiesbaden (VS).
- Alhussein, Faye (2008): Berufswahl und Berufsfindung Jugendlicher in der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung, Übergang in der beruflichen Ausbildung. Eine empirische Studie an einem Berliner beruflichen Oberstufenzentrum. Dissertation. Berlin (Freie Universität Berlin).
- Altheide, David L. (1987): Ethnographic Content Analysis. In: Qualitative Sociology, Jg. 10, H. 1, Seiten: 65–77. Online verfügbar auf: <http://www.public.asu.edu/~atdla/ethnographiccontentanalysis.pdf>, gelesen am 18.11.2017.
- Altheide, David L. (1996): Qualitative Media Analysis. Thousands Oaks (Sage).
- Andersen, Tom (2011): Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. 5. Auflage. Dortmund (Modernes Lernen).
- Anderson, Harlene; Goolishian, Harold P. (1992): Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. In: Zeitschrift für Systemische Therapie, Jg. 10, H. 3, Seiten: 176–209.
- Anger, Christina; Koppel, Oliver; Plünnecke, Axel (2017): MINT-Frühjahrsreport 2017. Köln (Institut der deutschen Wirtschaft).
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen (dgv).
- Arbeitsförderungsgesetz vom 25. Juni 1969 (BGBl. I Seite 582)
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg (Carl-Auer).
- Arnold, Rolf (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. Heidelberg (Carl-Auer).
- Arnold, Rolf; Prescher, Thomas (2014): Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht. Köln (Carl Link).
- Baker, David B. (2009): Choosing a vocation at 100. Time, Change and Context. In: The Career Development Quarterly, Jg. 57, H. 3, Seiten: 194–288.
- Balgo, Rolf; Lindemann, Holger (2006): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. Heidelberg (Carl Auer).
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart (Klett).
- Bandura, Albert (1977): Social Learning Theory. Englewood Cliffs, New Jersey (Prentice-Hall).
- Bateson, Gregory (1981). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Bauman, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Hamburg (Hamburger Edition).
- Bauman, Zygmunt (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

- Bauman, Zygmunt (2005): Verworfenenes Leben. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Wegener, Bernd (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Frankfurt am Main (Campus).
- Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (2010): Narrative Landkarten. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Belz, Juventa). Seiten: 547–562.
- Bein, Hans-Willy (2009): „Der Stahl und der Schweinezyklus“. In: Das Parlament, 17/2009. Online verfügbar auf: <https://web.archive.org/web/20140907074013/http://www.das-parlament.de/2009/17/Themenausgabe/24154652.html>, gelesen am 18.11.2017.
- Beinke, Lothar (1998): Zum Prozess der Berufswahl. Orientierungen und Ansätze. In: (Schul-Management), Jg. 29, H. 6, Seiten: 33–35.
- Beinke, Lothar (2000): Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef (K.H. Bock).
- Beinke, Lothar (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien (Peter Lang - Europäischer Verlag der Wissenschaften).
- Bender-Szymanski, Dorothea (1976): Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsent-scheidung. Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik, Band 13. Weinheim/Basel (Beltz).
- Berg, Insoo Kim (1999): Familien Zusammenhalt(en). Ein kurzzeitherapeutisches und lösungsorientiertes Arbeitsbuch. 6. Auflage. Dortmund (Modernes Lernen).
- Bergmann, Christian (1998): Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In: Abel, Jürgen; Tarnai, Christian (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster/NewYork/München/Berlin (Waxmann). Seiten: 29–43.
- Bergmann, Christian; Eder, Ferdinand (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. In: Empirische Pädagogik Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 14, H. 3, Seiten: 255–258.
- BIBB (2005): Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsbildung. In Bundesinstitut für Bildung. Pressemitteilung zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online verfügbar auf: https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_994.php, gelesen am: 18.11.2017.
- BIBB (2011): Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2011. Kurzbeschreibungen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online verfügbar auf: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/modernisierte_ausbildungsberufe_2011.pdf, gelesen am 11.12.2011
- Birgmeier, Bernd (Hrsg.) (2011): Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun? Wiesbaden (VS).
- Böhme, Jeanette (2010): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Beltz, Juventa). Seiten: 733–743.
- Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim (Beltz).

- Bolder, Axel (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen (Leske + Budrich). Seiten: 651–674.
- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart (Kohlhammer).
- Bonsen, Matthias zur; Maleh, Carole (2001): Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim, Basel (Beltz).
- Borgen, Fred H. (1991): Megatrends and Milestones in Vocational Behavior: A 20-year counseling psychology retrospective. In: Journal of Vocational Behavior, Jg. 39, H. 3, Seiten: 263–290.
- Bortz, Jürgen (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg (Springer).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg (Springer).
- Boscolo, Luigi; Cecchin, Gianfranco; Hoffmann, Lynn; Penn, Peggy (1988): Familientherapie - Systemtherapie. Das Mailänder Modell. Dortmund (Modernes Lernen).
- Boscolo, Luigi; Bertrando, Paolo (1997): Systemische Einzeltherapie. Heidelberg (Carl Auer).
- Bose, Dorothee v.; Martens-Schmid, Karin; Schuchardt-Hain, Christiane (2003): Führungskräfte im Gespräch über Coaching. In: Martens-Schmid, Karin (Hrsg.). Coaching als Beratungssystem. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Heidelberg (Economica). Seiten: 1–54.
- Brand, Markus; Ion, Frauke; Wittig, Sonja (2015): Handbuch der Persönlichkeitsanalysen. Offenbach (Gabal).
- Brehmer, Wolfram; Seifert Hartmut (2008): Sind atypische Beschäftigungsverhältnisse prekär? Eine empirische Analyse sozialer Risiken. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung (ZAF), Jg. 41, H. 4, Seiten: 501–531. Online verfügbar auf: http://doku.iab.de/zaf/2008/2008_4_zaf_Brehmer_Seifert.pdf, gelesen am 11.12.2011.
- Breitenbach, Eva (2007): Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden (VS). Seiten: 165–178.
- Breuer, Angela Carmen (2009): Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus. Münster (Waxmann).
- Brown, Duane (2003): Career Information, Career Counseling and Career Development. Eighth Edition. Boston, New York, San Francisco (Allyn&Bacon).
- Brown, Duane (2011): Career Information, Career Counseling, and Career Development. Tenth Edition. Edinburgh Gate, Harlow, Essex (Pearson Education).
- Brown, Duane; Brooks, Linda (1984): Career Choice and Development. San Francisco (Jossey-Bass).
- Brown, Duane; Brooks, Linda and Associates (1990): Career Choice and Development. Second Edition. San Francisco, Oxford (John Wiley&Sons, Jossey-Bass).
- Brown, Duane; Brooks, Linda (1994): Karriere-Entwicklung. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Brown, Duane; Brooks, Linda (1996): Introduction to Theory of Career Development and Choice: Origins, Evolution, and Currents Efforts. In: Brown, Duane; Brooks, Linda

- and Associates (Hrsg.): Career Choice and Development. Third Edition. San Francisco (Jossey-Bass). Seiten: 1–30.
- Brown, Duane and Associates (2002): Career Choice and Development. Fourth Edition. San Francisco (Jossey-Bass).
- Brüderl, Josef (2000): Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, Christof; Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden (VS). Seiten: 963–994.
- Brügelmann, Hans (1982): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 28, H. 4, Seiten: 609–623.
- Bruner, Jerome (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme).
- Bruner, Jerome (1998): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktion. In Straub, Jürgen (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Frankfurt (Suhrkamp). Seiten: 46–80.
- Brunow, Stephan; Garloff, Alfred; Wapler, Rüdiger; Zika, Gerd (2012): Wie wird sich der Arbeitsmarkt langfristig entwickeln? Methoden und Validitäten von Prognosen zur Vorhersage von Fachkräfteangebot und -bedarf. Schriftliche Anhörung der Fachkräftekommission Hessen der hessischen Landesregierung. In: IAB-Stellungnahme. Ausgewählte Beratungsergebnisse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (IAB). Online verfügbar auf: <http://doku.iab.de/stellungnahme/2012/sn0112.pdf>, gelesen am 18.11.2017.
- Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (2007): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden (Gabler).
- Bußhoff, Ludger (1989): Berufswahl - Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2. neubearbeitete Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln (Kohlhammer).
- Bußhoff, Ludger (2009): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, Rene (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Bern (SDBB). Seiten: 9–77.
- Bynner, John; Schuller, Thomas; Feinstein, Leon (2003): Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 3, Seiten: 341–361. Online verfügbar auf: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3882/pdf/ZfPaed_3_2003_Bynner_Schuller_Feinstein_Wider_benefits_D_A.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Cooperrider David L.; Whitney, Diana; Stavros, Jacqueline M. (2008): Appreciate Inquiry Handbook. Second Edition. Brunswick, San Francisco (Crown Custom Publishing, Berrett-Koehler Publishers).
- Crites, John O. (1996): Assessment and Counseling for Career Mastery. In: Savickas, Mark L.; Walsh, Bruce W. (Hrsg.): Handbook of Career Counseling Theory and Practice. Palo Alto, California (Davies Black Publishing). Seiten: 237–250.
- Crouch, Colin (1999): Social Change in Western Europe. Oxford (Oxford University Press).
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Das Flow-Erlebnis. 11. Auflage. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Daheim, Hansjürgen (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. 2. Auflage. Studien-Bibliothek. Köln-Berlin (Kiepenheuer&Witsch).

- Dahlmanns, Claus (2008): Die Geschichte des modernen Subjekts: Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich. Münster (Waxmann).
- Dalin, Per (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied (Luchterhand).
- Dammer, Karl-Heinz (2002): Die Institutionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung als historische Bürde der Berufswahlorientierung. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt). Seiten: 33-50.
- DBVC - Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (2002): Coaching als Profession. Osnabrück (DBVC e.V.).
- Dewey, John (2008): Democracy and Education. Radford (Wilder Publications, LLC).
- Dichatschek, Günther (2002): Berufswahltheorien/Berufswahl als Prozess. Online verfügbar auf: www.oeh.ac.at
- Diekmann, Andreas (2012): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).
- Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen (Hogrefe).
- Döring, Nicola (2011): Online-Forschung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Lexikon der Erziehungswissenschaft. Stuttgart (UTB).
- Driesel-Lange, Katja; Hany, Ernst (2005): Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl. Bericht aus dem Forschungsprojekt „Evaluation von Lehreraktivitäten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahlorientierungen im Bereich Naturwissenschaft und Technik“. In: Kracke, Bärbel; Hany, Ernst (Hrsg.): Schriften zur Berufsorientierungsforschung. Heft 1. Erfurt (Universität Erfurt). Online verfügbar auf: <http://schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/beruf/BO-EF-Heft1.pdf>, gelesen am 02.06.2011.
- Ebbeke-Nohlen, Andrea (2012): Skulptur. In: Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten: 378–380.
- Eberhard, Verena (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Eckert, Thomas (2007): Übergänge im Bildungswesen. Münster (Waxmann).
- Eco, Umberto (2005): Wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt. 11. Auflage. Stuttgart (UTB).
- Endres, Peter M.; Hüther, Gerald (2014): Lernlust. Worauf es im Leben wirklich ankommt. Hamburg (Murrmann).
- Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel (2007): Beratung - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen (dgv). Seiten: 33–44.
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Ertelt, Bernd-Joachim (2011): Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung (Objekttheorien). Schulungskonzept 2011. (Praelab-Qualifizierung von Berufsbildungspersonal).

- Online verfügbar auf: <http://www.praelab-hdba.de/fileadmin/redaktion/Materialien/odbub.pdf>, gelesen am 18.11.2017.
- Ertelt, Bernd-Joachim; Ruppert, Jean-Jacques (2011): Life-designing: Ein Paradigma für die berufliche Laufbahngestaltung im 21. Jahrhundert. In: Wirtschaft und Beruf, Jg. 63, H. 8/9, Seiten: 44–52.
- Ertelt, Bernd-Joachim; Schulz, William E. (2015): Handbuch Beratungskompetenz. Leonberg (Rosenberger Fachverlag).
- Falk, Susanne (2002): Geschlechtsspezifische berufliche Segregation in Ostdeutschland zwischen Persistenz, Verdrängung und Angleichung: ein Vergleich mit Westdeutschland für die Jahre 1991–2000. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jg. 35, H. 1, Seiten: 37–59. Online verfügbar auf: http://doku.iab.de/mittab/2002/2002_1_MittAB_Falk.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Fengler, Jörg (2017): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim, Basel (Beltz).
- Fischer, Aloys (1998): Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig (Quelle&Meyer).
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek (Rowohlt).
- Forßbohm, Doreen (2010): Berufswahl als Entscheidung. Eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Konzepten der Berufswahl unter geschlechtsspezifischer Perspektive. Hamburg (Dr. Kovač).
- Foscht, Thomas; Angerer, Thomas; Swoboda, Bernhard (2007): Mixed Methods. Systematisierung von Untersuchungsdesigns. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden (Gabler). Seiten 247–259.
- Franken, Swetlana (Hrsg.) (2012): Kollektive Intelligenz als Antrieb für Motivation. Aachen (Shaker).
- Franken, Swetlana; Kapetanovic, Inda; Pannier, Stefanie; Wattenberg, Malte (2016): Qualifizierte Migrantinnen in Deutschland. Status quo, Erfolgsfaktoren, Mehrwert. Aachen (Shaker).
- Frey, Dieter; Hoyos, Carl Graf; Dagmar Stahlberg (1996): Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch. München (PVU).
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Beltz, Juventa). Seiten: 437–455.
- Friedrich, Gerhard (2009): Neurodidaktik - Eine neue Didaktik? In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel (Beltz). Seiten: 272–285.
- Frommer, L. (2009): Die Rolle des Lehrers in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. München (Grin).
- Früh, Werner (1991): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. München (Ölschläger).
- Funke, Kira (2010): Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität. Münster (Waxmann).
- Furman, Ben; Ahola, Tapani (1999): Die Kunst, Nackten in die Tasche zu greifen. Systemische Therapie: Vom Problem zur Lösung. Dortmund (borgmann)

- Furman, Ben (2013): Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben. Dortmund (Borgmann).
- Gardner, Howard (1993a): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York (BasicBooks).
- Gardner, Howard (1993b): *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York (BasicBooks).
- Geißler, Karlheinz A. (2005): *Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende*. Weinheim, Basel (Beltz).
- Gerland, Axel (2006): *Narrative Gruppentherapie: Theorie und Praxis eines systemischen Modells*. Dortmund (Borgmann Media).
- Gießelmann, Marco (2009): Arbeitsmarktpolitische Wandel in Deutschland seit 1991 und das *Working Poor*-Problem: Einsteiger als Verlierer des Reformprozesses? In: (Zeitschrift für Soziologie), Jg. 38, H. 3, Seiten: 215–238.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden (VS).
- Goleman, Daniel (2008): *Soziale Intelligenz*. München (Knaur).
- Goleman, Daniel (2015): *Emotionale Intelligenz*. München (dtv).
- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. (Journal of Counseling Psychology Monograph), Jg. 28, H. 6, Seiten: 545-579.
- Gottfredson, Linda S. (1996): Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: Brown, Duane; Brooks, Linda and Associates (Hrsg.): *Career Choice and Development*. Third Edition. San Francisco (Jossey-Bass). Seiten: 179–232.
- Gottfredson, Linda S. (1999): The Nature and Nurture of Vocational Interests. In: Savickas, Mark L.; Spokane, Arnold R. (Hrsg.): *Vocational Interests. Meaning, Measurement, and Counseling Use*. Palo Alto, California (Davies-Black Publishing). Seiten: 57–85.
- Greve, Nils; Herder, Kathrin; Schuchardt-Hain, Christiane (2004): „Psychose hin - Psychose her“: Systemische Gruppenarbeit und Evaluationsgespräch mit psychoseerfahrenen Klienten. In: *Systema*, Jg. 18, H. 1, Seiten: 70–83.
- Grieger, Gunnar (2001): *Appreciative Inquiry*. Paderborn (Junfermann).
- Gröning, Katharina (2015): *Entwicklungslinien pädagogischer Beratung*. Gießen (Psychosozial).
- Grubner, Angelika (2013): Dekonstruktion von Geschlecht – eine Theorieerweiterung. In: *Systeme Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften*, Jg. 27, H. 2, Seiten 97–124.
- Gusinde, Frank; Hildebrandt, Zilbiya (2014): Vorbereitung von der Schule in die Arbeitswelt. Berufliche Identitätsbildung als unendliches Projekt der Jugendphase. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden (Springer Fachmedien). Seiten: 567–581.
- Hackett, Gail; Lent, Robert W.; Greenhaus, Jeffrey H. (1991): Advances in Vocational Theory and Research: A 20-Year Retrospective. In: *Journal of Vocational Behavior*, Jg. 38, H. 1, Seiten: 3–38

- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden (VS).
- Hadjar, Andreas (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden (VS).
- Haefner, Klaus (2000): Gewinnung und Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnis. Berlin (Oldenbourg).
- Hafen, Martin (2012): Problem. In: Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl Auer). Seite: 314.
- Hagedorn, Jörg (2014): Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden (Springer VS).
- Hagemann, Wolfgang (2009): Burn-out bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien. München (C.H. Beck).
- Hahn, Kurt (2012): Wunderfrage. In: Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl Auer). Seiten: 454–458.
- Hamilton, Stephen F.; Hurrelmann, Klaus (1993): Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 13, H. 3, Seiten: 403–409.
- Hanswille, Reinert (2014a): Familientherapie. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten 189–197.
- Hanswille, Reinert (2014b): Traumatisierungen. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten: 403–409.
- Hany, Ernst; Driesel-Lange, Katja (2006): Berufswahl als pädagogische Herausforderung: Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 1, H. 4, Seiten: 517–531. Online verfügbar auf : http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1004/pdf/Hany_Driesel_Lange_Berufswahl_als_Diskurs_2006_4_D_pdfa1b.pdf, gelesen am 02.06.2011.
- Hargens, Jürgen; Schlippe, Arist v. (Hrsg.) (1998): Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund (Borgmann).
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Häußermann, Hartmut; Siebel, Walter (1995): Dienstleistungsgesellschaften. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Havighurst, Robert J. (1976): Developmental Tasks and Education. Third Edition. New York (David Mc. Kay).
- Heine, Christoph; Spangenberg, Heike; Willich, Julia (2007a): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Studierbereitschaft und Bedeutung der Hochschulreife. In: (HIS Forum Hochschule), Nr. 2. Online verfügbar auf: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200702.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Heine, Christoph; Spangenberg, Heike; Willich, Julia (2007b): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. In: (HIS Forum Hoch-

- schule), Nr. 12. Online verfügbar auf: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200712.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Heine, Christoph; Quast, Heiko (2009): Studierneigung und Berufsausbildungspläne. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang. In: (HIS Forum Hochschule), Nr. 4. Online verfügbar auf: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200904.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Heine, Christoph; Willich, Julia; Schneider, Heidrun (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. In: (HIS Forum Hochschule), Nr. 1. Online verfügbar auf: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201001.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Heinz, Walter R. (1984): Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation. Bremen: Universität Bremen.
- Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden (Springer VS). Seiten: 559–574.
- Hennecke, Cornelia; Hennes, Robert (2004): „Wir sind die Experten für den Alltag!“ – Therapeutische Gruppenarbeit mit mehreren Familien bei ADS-Diagnose eines Kindes. In: Systema - Zeitschrift des Instituts für Familientherapie Weinheim, Jg. 18, H. 1, Seiten: 23–30.
- Hennecke, Cornelia; Schuchardt-Hain, Christiane (2011): Einflüsse und Bedeutung der Geschlechtsspezifität im Coaching von Männern und Frauen. In: Schindler, Hans; Loth, Wolfgang; Schlippe v., Janina (Hrsg.): Systemische Horizonte. Göttingen: (Vandenhoeck&Ruprecht). Seiten: 197–208.
- Herzog, Walter; Neuenschwander Markus P.; Wannack, Evelyne (2004): In engen Bahnen. Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Bern, Aarau (NFP). Online verfügbar auf: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_herzog_synthesis18.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Hesse, Joachim (1997): Systemisch-lösungsorientierte Kurztherapie. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Hesse, Joachim (2001): Systemische Gruppenpsychotherapie. In: Psychotherapie im Dialog, Jh. 2, H. 1, Seiten: 44–50.
- Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbruchquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. In: (HIS Kurzinformation), Nr. A1. Online verfügbar auf: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200501.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter; Wank, Johanna (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. In: (HIS Projektbericht). Online verfügbar auf: http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch_2.pdf, gelesen am 11.12.2011.
- Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studien-

- jahres 2007/08. In: (HIS Forum Hochschule), Nr. 2. Online verfügbar auf: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf, gelesen am 11.12.2011.
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. In: (DZHW Forum Hochschule), Nr. 4. Online verfügbar auf: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Hildenbrand, Bruno (2006): Alltag und Krankheit: Ethnographie einer Familie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hildebrand, David L. (2008): Dewey. Oxford (Oneworld Publications).
- Hirschberg, Rainer (2012): Skalieren. In: Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl Auer). Seite: 375.
- Hirschi, Andreas (2006): Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Auswirkungen und Förderungsmöglichkeiten. In: Panorama, H. 6, Seite: 23–27..
- Hirschi, Andreas (2009): Was macht Jugendliche fit für die Berufswahl? In: Panorama, H. 4, Seiten: 13–14. Online verfügbar auf: <http://panorama.ch/pdf/2009/pan094d13.pdf>, gelesen am 18.11.2017.
- Hirschi, Andreas (2012): Callings and Work Engagement: Moderated Mediation Model of Work Meaningfulness, Occupational Identity, and Occupational Self-Efficacy. In: Journal of Counseling Psychology, Jg. 59, H. 3, Seiten: 479–485.
- Hirschi, Andreas (2015): Neue Theorien in der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld (Bertelsmann). Seiten 105–113.
- Hoff, Ernst-H. (1998): Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- Holland, John L. (1985): Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Englewood Cliffs, New Jersey (Prentice-Hall).
- Holland, John L. (1999): Why Interest Inventories Are Also Personality inventories. In: Savickas, Mark L. and Spokane, Arnold R. (Hrsg.): Vocational Interests. Meaning, Measurement, and Counseling Use. Palo Alto, California (Davies-Black Publishing). Seiten: 87-101.
- Holtz, Karl Ludwig (2008): Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg (Carl Auer).
- HRK (2006): Statistische Daten zur Ermittlung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2006/2007. In: Statistiken zur Hochschulpolitik, Nr. 2. Online verfügbar auf: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Stat-2006-02_WS_2006_07.pdf, gelesen am 25.02.2007.
- HRK (2007): „Hochschulkompass“. Online verfügbar auf: www.hochschulkompass.de, gelesen am 16.09.2007.
- HRK (2015): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. In: Statistiken zur Hochschulpolitik, Nr. 2. Online verfügbar auf:

https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2015_16_webseite.pdf, gelesen am 18.11.2017.

- Hülshoff, Thomas (2006): Emotionen: Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. Stuttgart (UTB).
- Hüther, Gerald (2009): Für eine neue Kultur der Anerkennung. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel (Beltz). Seiten: 199–206.
- Hüther, Gerald (2010): Wie funktioniert das Lernen im Kopf? In: Pädagogik, Jg. 62, H. 4, S. 40–45.
- Hurrelmann, Klaus (1990): Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim, Basel (Beltz).
- Hurrelmann, Klaus; Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim, Basel (Beltz).
- IfD Allensbach (2001): Ärzte und Pfarrer weiterhin vorn. Großer Prestigezuwachs für Grundschullehrer. Das Berufsansetzen von Studienräten und Ingenieuren wird immer schlechter. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2001. Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach). Allensbacher Berichte, Nr. 10. Online verfügbar auf: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0105.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- IfD Allensbach (2003): Ärzte weiterhin vorn. Aber ihr Berufsprestige wird kleiner. Das Berufsansetzen der Politiker auf neuem Tiefpunkt. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2001. Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach). Allensbacher Berichte, Nr. 7. Online verfügbar auf: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0307.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- IfD Allensbach (2005): Ärzte vor. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2005. Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach). Allensbacher Berichte, Nr. 12. Online verfügbar auf: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0512.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- IfD Allensbach (2008): Ärzte weiterhin vorn. Grundschullehrer und Hochschulprofessoren haben an Berufsansetzen gewonnen. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2008. Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach). Allensbacher Berichte, Nr. 2. Online verfügbar auf: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0802.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- IfD Allensbach (2011): Ärzte weiterhin vorn. Pfarrer verlieren deutlich an Ansehen. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2008. Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach). Allensbacher Berichte, Nr. 2. Online verfügbar auf: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_1102.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Janssen, Bernd (2007): Methodisch kreativ inszenierte Wissensvermittlung. Schüler lernen leichter, wenn sie sich gegenseitig informieren. In: Pädagogik. 59. Jahrgang, H. 11., Seiten 16–21.
- Jochmann-Döll, Andrea; Tondorf, Karin (2013): Nach Leistung, Eignung und Befähigung? Beurteilungen von Frauen und Männern im Polizeivollzugsdienst. Arbeitspapier 276 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung). Online verfügbar auf: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_276.pdf, gelesen am 26.11.2017.

- Kargl, Silke (2013): Die inklusive Universitätsschule Köln im Kontext von Ausbildung und Geschlechtergerechtigkeit. In: Kleinau Elke; Schulz Dirk; Völker Susanne (Hrsg.): Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld (Transcript). Seiten 135–148.
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Auflage. Reinbek (Rowohlt).
- Keupp, Heiner: Patchworkidentität – Riskante Chancen bei Prekären Ressourcen. Online verfügbar auf: www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf, gelesen am 17.11.2017
- Kleve, Heiko (2014): Arbeit mit Skulpturen und Aufstellungen. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung–das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl-Auer). Seite: 234.
- KMK (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der Gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. Bonn: KMK.
- Knauf, Helen (2005): So richtig weitergebracht hat mich das eigentlich nicht. Wie Schüler Angebote zur Berufsorientierung der Schule sehen. In: Partner für Schule (Hrsg.): Dokumentation des Lehrer-Kongresses. Online verfügbar auf: http://www.berufsorientierung-lebensplanung.de/pdf/So_richtig-pdf, gelesen am 12.09.2007.
- Knauf, Helen; Oechsle, Mechthild (2006): Berufsfindung im Prozess: Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Eine Längsschnittstudie über biographische Verläufe und Orientierungsprozesse von jungen Frauen und Männern nach dem Abitur. In: IFFOn-Zeit - Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Frauen- und Geschlechterforschung, Jg. 23, H. 31, Seiten: 55–62.
- Knop, Gerd (2002): Kooperationsverbund Schule - Arbeitsamt - Unternehmen. In Schudy, Jörg (Hrsg.). Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt). Seiten: 245–252.
- Königswieser, Roswitha; Exner, Alexander (1998): Systemische Interventionen. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Kracke, Bärbel (2006): Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von GymnasiastInnen in der Sekundarstufe II. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 1, H. 4, Seiten: 533-549. Online verfügbar auf: <https://core.ac.uk/download/pdf/33975561.pdf>, gelesen am 23.11.2017.
- Krämer, Reinhard (2001): Die Berufsberatung in Deutschland von den Anfängen bis heute - eine historische Skizze. In: ibv Nr.16, Seiten: 1097–1105. Online verfügbar auf: http://doku.iab.de/ibv/2001/ibv1601_1097.pdf, gelesen am 23.11.2017.
- Krieger, Wolfgang (2012): Viabilität In: Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl Auer). Seiten: 447–450.
- Kristof-Brown, Amy L.; Zimmerman, Ryan D.; Johnson, Erin C. (2005): Consequences of individuals Fit at work: A Meta Analysis of Person-job, Person-organization, person-group and Person-supervisor fit. In: Personnel Psychology, Jg. 58, H. 2, Seiten: 281–342.

- Kriz, Jürgen (2005): Vorwort. In Schindler, Hans; Schlippe, Arist v. (Hrsg.): Anwendungsfelder systemischer Praxis. Dortmund (Borgmann Media). Seiten: 7–8.
- Kronbichler, Rudolf (2014): Narrative Therapie. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl Auer). Seiten: 71–74.
- Krumboltz, John D. (1979): A Social Learning Theory of Career Decision Making. In Mitchell, Jones; Krumboltz, John D. (Hrsg.): Social Learning and Decision making. Cranston, R.I. (Carroll Press).
- Krumboltz, John D. (1994): Improving Career Development Theory from a Social Learning Perspective. In: Savikas, Mark L.; Lent, Robert W. (Hrsg.): Convergence in Career Development Theories. Implications for Science and Practice. Palo Alto, California (CPP Books).
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch Wiesbaden (VS).
- Kühnel, Steffen-M.; Krebs, Dagmar (2007): Statistik für Sozialwissenschaften: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek (Rowohlt).
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim (Beltz).
- Lange, Elmar (1975a): Berufswahl als Entscheidungsprozess. In: Lange, Elmar; Büschges Günter (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt (Aspekte). Seiten: 101–127.
- Lange, Elmar (1975b): "Du glaubst zu schieben, und Du wirst geschoben". In: Lange, Elmar; Büschges, Günter (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt (Aspekte). Seiten: 355–370.
- Lange, Elmar (1976): Berufswahl als Interaktionsprozess – theoretische Vorüberlegungen für ein empirisches Projekt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 28, H. 3, Seiten: 479–505.
- Lange, Elmar (1977): Ansätze einer Theorie der Beratung beruflicher Entscheidungsprozesse. In: Der Berufsberater, H. 3, Seiten: 15–22.
- Lange, Elmar (1979): Zur Wirksamkeit der Berufsberatung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jg. 12, H. 4., Seiten: 594–606. Online verfügbar auf: http://doku.iab.de/mittab/1979/1979_4_MittAB_Lange.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Lang-von Wins, Thomas; Triebel, Claas (2006): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Berlin, Heidelberg (Springer).
- Lang-von Wins, Thomas; Triebel, Claas (2012): Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Berlin, Heidelberg (Springer)
- Lauterbach, Matthias (2008): Einführung in das systemische Gesundheitscoaching. Heidelberg (Carl Auer).
- Lauterbach, Matthias (2015): Gesundheitscoaching: Strategien und Methoden für Fitness und Lebensbalance im Beruf. Heidelberg (Carl-Auer).
- Lent, Robert W.; Brown, Steve D.; Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: Journal of Vocational Behavior, Jg. 45, H. 1, Seiten: 79–122.

- Lent, Robert W.; Brown, Steve D.; Hackett, Gail (1994): Career Development from a Social Cognitive Perspective. In: Brown, Duane; Brooks, Linda and Associates (Hrsg.): Career Choice and Development. Third Edition. San Francisco (Jossey-Bass). Seiten: 373–421.
- Lent, Robert W.; Savickas, Mark L. (1994): Is Convergence a Viable Agenda for Career Psychology? In: Savickas, Mark L.; Lent, Robert W. (Hrsg.): Convergence in Career Development Theories. Palo Alto (Consulting Psychologists Press). Seiten: 259–271.
- Levold, Tom (2002): Elternkompetenzen - zwischen Anspruch und Überforderung. In: Systeme, Jg. 16, H. 1, Seiten: 2–13.
- Levold, Tom (2014a): Wie familiär sind Familienunternehmen? In: Systemmagazin Online-Journal für systemische Entwicklungen, vom 2. September 2014. Online verfügbar auf: <http://systemmagazin.com/wie-familiaer-sind-familienunternehmen-2/>, gelesen am 23.11.2017.
- Levold, Tom (2014b): Systemische Therapie und Diagnostik. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung –das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten: 130–150.
- Levold, Tom; Martens-Schmid, Karin; Schuchardt-Hain, Christiane (2002): „Eigentlich müsste man Dich klonen...“. In: Simon, Fritz B. (Hrsg.): Die Familie des Familienunternehmens. Ein System zwischen Gefühl und Geschäft. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten: 209–263.
- Linke, Jürgen (2003): Reflexionsbereiche im systemischen Coaching. In: Martens-Schmid, Karin (Hrsg.): Coaching als Beratungssystem. Heidelberg (Economica).
- Lörz, Markus; Quast, Heiko; Woisch, Andreas (2011): Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang. In: HIS Forum Hochschule, Nr. 14. Online verfügbar auf: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201114.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Loos, Wolfgang (1999): Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. In: Fatzer, Gerhard; Rappe-Giesecke, Kornelia; Loos, Wolfgang (Hrsg.): Qualität und Leistung von Beratung. Köln (Edition Humanistische Psychologie). Seiten: 105–132.
- Lück, Wolfgang (1999): Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. München (Oldenbourg).
- Ludewig, Kurt (2005): Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. Heidelberg (Carl-Auer).
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Lumpe, Alfred (2002): Gestaltungswille, Selbständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt). Seiten: 107–123.
- Manegold, Kirsten (2010): Der Berufswahlpass: Inwiefern fördert er das Berufswahlverhalten Jugendlicher nach der Berufswahltheorie mit entscheidungs-theoretischem Ansatz? München (Grin).
- Martens-Schmid, Karin (2007): Die „ganze Person“ im Coaching - Ambivalenzen und Optionen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Jg. 14, H. 1, Seiten: 17–28.

- Maturana, Humberto (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig (Vieweg).
- Mau, Steffen; Verwiebe, Roland (2009): Die Sozialstruktur Europas. Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft mbH).
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel (Beltz).
- Mayring, Philipp (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel (Beltz).
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel (Beltz).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim (Beltz).
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Juventa).
- MCS - My Choice Solutions GmbH; iPr Dr. Günter Nowak (2002): Berufswahl. Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen. Wien (MCS). Online verfügbar unter: http://www.mychoice.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Berufswahl_YCS_Design.pdf, gelesen am 23.11.2017.
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Mead, George Herbert (1978): Gesammelte Aufsätze. 2 Bände. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Mentha, Daniel (2007): Lösungsorientierung und Neuroplastizität. Was sagt die moderne Hirnforschung über lösungsorientierte Therapie- und Beratungskonzepte? In: Wunderantwort, Nr. 8. Online verfügbar unter: <http://www.wunderantwort.ch/wunderantwort-8%27neu.pdf>, gelesen am 25.11.2017.
- Merton, Robert K.; Kendall, Patricia L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (Klett-Cotta). 171–204.
- Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.
- Migge, Björn (2007): Handbuch Coaching und Beratung. Weinheim, Basel (Beltz).
- Miller, Reinhold (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim, Basel (Beltz).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule Nordrhein-Westfalen. Frechen (Ritterbach). Online verfügbar auf: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4718.pdf, gelesen am 17.11.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (2006): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006. Düsseldorf (Land NRW). Online verfügbar auf: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>, gelesen am 17.11.2017.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (2007): Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, in der gymnasialen Oberstufe, im Berufskolleg und im Weiterbildungskolleg. Runderlass 12-21 Nr. 1. vom 06.11.2007. Düsseldorf (Land NRW). Online verfügbar auf: www.gib.nrw.de/service/downloads/RdErl_Berufsorientierung.pdf, gelesen am 17.11.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (2011): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, geändert durch Gesetz vom 5. April 2011. Düsseldorf (Land NRW). Online verfügbar auf: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf>, gelesen am 25.11.2011.
- Minuchin, Salvador (2015): Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie. Freiburg (Lambertus).
- Mitchell, Linda K.; Krumboltz, John D. (1994): Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozeß: Krumboltz' Theorie. In: Brown, Duane; Brooks, Linda u.a. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart (Klett-Cotta). Seiten: 157–210.
- Molter, Haja; Hargens, Jürgen (2006): Ich, du, wir und wer sonst noch dazugehört. Dortmund (borgmann).
- Mörth, Martina; Söller, Imke (2005): Handbuch für die Berufs- und Laufbahnberatung. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Moser, Klaus; Soucek, Roman; Hassel, Alice (2014): Berufliche Entwicklung und organisationale Sozialisation. In: Schuler, Heinz; Kanning, Uwe Peter (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen (Hogrefe Verlag). Seiten: 449–500
- Mosler, Karl; Schmid, Friedrich (2008): Wahrscheinlichkeitsrechnung und schließende Statistik. Berlin, Heidelberg, New York (Springer).
- Müller, Gabriele; Hoffmann, Kay (2008): Systemisches Coaching. Handbuch für die Beraterpraxis. Heidelberg (Carl-Auer).
- Müller, Wolfgang (2002). Abitur - und dann? Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt). Seiten: 175–190.
- Münsterberg, Hugo (1912): Psychologie und das Wirtschaftsleben. Ein Beitrag zur angewandten Experimental-Psychologie. Leipzig (Barth).
- Neubert, Stefan (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des "experience" in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster, New York, München, Berlin (Waxmann).
- Neubert, Stefan (2008): Some Perspectives of Interactive Constructivism on the Theory of Education. Köln (Universität zu Köln). Online verfügbar auf: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/neubert_some%20perspectives.pdf, gelesen am 01.02.2015.
- Neubert, Stefan; Reich, Kersten; Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen. Bd.1. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren). Seiten: 253–265.
- Neubert, Stefan (2011): Vom Subjekt zur Interaktion. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften). Seiten: 397–410.

- Nöcker, Karin; Molter, Haja; Schlippe, Arist v. (2012): Wie kann ein Gespräch zu einem Spaziergang werden? In: Familiendynamik, Jg. 37, H. 1, Seiten: 251–256.
- Novelle zum AVAVG (Gesetz zur Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung) vom 03.04.1957
- Nowak, Günter (2002): Berufswahl. Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen. Wien (MyChoice Solutions GmbH & ipr).
- Oechsle, Mechthild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke (2002): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung Jugendlicher. In: (Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung), H. 4, Seiten: 17–27.
- Oechsle, Mechthild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden (VS).
- Oechsle, Mechthild (2009): Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In: Oechsle, Mechthild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden (VS). Seiten: 23–44.
- Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Busse, Susann (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen (Leske und Budrich). Seiten: 78–128.
- Omer, Haim; Schlippe, Arist v. (2004): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Opaschowski, Horst W. (2006): Deutschland 2020: Wie wir morgen leben - Prognosen der Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Osipow, Samuel H. (1996): Does Career Theory Guide Practice or Does Career Practice Guide Theory? In: Savickas, Mark L.; Walsh, Bruce W. (1996): Handbook of Career Counseling Theory and Practice. Palo Alto, California (Davies Black Publishing). Seiten 403–409.
- Palmowski, Winfried (2006): Was können die Begriffe „systemisch“ und „konstruktivistisch“ für Beratungsprozesse bedeuten? In: Balgo, Rolf; Lindemann, Holger (2006): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik, München (Karl Auer). Seiten: 194–214.
- Palmowski, Winfried (2011): Systemische Beratung. Stuttgart (Kohlhammer).
- Papastefanou, Christiane (2006): Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: ZSE - Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 26, H. 1, Seiten: 23–35.
- Parsons, Frank (1909): Choosing a Vocation. London: Gay&Hancock.
- Pfeifer-Schaupp, Ulrich (2012): Hypothesisieren. In: Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl Auer). Seite: 161.
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden (VS).
- Puhlmann, Angelika (2005): Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung). Online verfügbar auf:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_puhlmann_ElternBerufswahl.pdf, gelesen am 01.02.2015.

- Radatz, Sonja (2002): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien (Verlag Systemisches Management).
- Radatz, Sonja (2006): Einführung in das systemische Coaching. Heidelberg (Carl-Auer).
- Rademacker, Hermann (2002): Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: Schudy, Jörg. (Hrsg.). Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt). Seiten: 51–68.
- Ratschinski, Günter (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster, New York, München, Berlin (Waxmann).
- Reed, Jan (2007): Appreciate Inquiry. Thousand Oaks, California (Sage).
- Reich, Kersten (1998a): Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand).
- Reich, Kersten (1998b): Die Ordnung der Blicke. Band 2: Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand).
- Reich, Kersten (1998c): Kindheit als Konstrukt. Köln (Universität zu Köln). Online verfügbar auf: http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_21b.pdf, gelesen am 17.11.2017.
- Reich, Kersten (1998d): Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): SchulVisionen: Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg (Cal Auer). Seiten: 189–198.
- Reich, Kersten (1999): Interaktionistischer Konstruktivismus - ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden. In: System Schule, Jg. 3, H. 3, Seiten: 75–85.
- Reich, Kersten (2001): Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Hug, Theo (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 4. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren). Seiten: 356–376.
- Reich, Kersten (2002a): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied, Kriftel (Luchterhand). Seiten: 70–91.
- Reich, Kersten (2002b): Grundfehler des Konstruktivismus - Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In: Fragner, Josef; Greiner, Ulrike; Vorauer, Markus (Hrsg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Bd. 15. Linz (Trauner). Seiten: 91–112.
- Reich, Kersten (2002c): Zum Relativitätsbegriff im Konstruktivismus. (Universität zu Köln). Online verfügbar auf: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/realitaetsbegriff.pdf>, gelesen am 01.02.2015.
- Reich, Kersten (2005a): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Burckhart Holger; Sikora Jürgen (Hrsg.): Praktische Philosophie - Philosophische Praxis. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). Seiten: 51–64.

- Reich, Kersten (2005b): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg (Carl Auer). Seiten: 179–190.
- Reich, Kersten (2005c): Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder? In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Weinheim (Beltz). Seiten: 249–260.
- Reich, Kersten: (http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/einfuehrung/einf_1.html gelesen 17.11.17).
- Reich, Kersten (2009a): Konstruktivistische Didaktik - Kontexte und handlungsbezogene Perspektiven. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Lernen in der Schule. Münster (Aschendorff). Seiten: 30–47.
- Reich, Kersten (2009b): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in die Praxis für Referendariat und Berufseinsteiger. Weinheim, Basel (Beltz).
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. Auflage. Weinheim, Basel (Beltz).
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Auflage. Weinheim, Basel (Beltz).
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel (Beltz).
- Reich, Kersten; Asselhoven, Dieter; Kargl, Silke (Hrsg.) (2015): Eine inklusive Schule für alle. Weinheim und Basel (Beltz).
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis – Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim und Basel (Beltz).
- Reinders, Heinz (2004): Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit? München (Staatsinstitut für Frühpädagogik – IFP). Online-Familienhandbuch. Online verfügbar auf: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Jugendforschung-Erwachsenwerden.pdf>, gelesen am 01.02.2015.
- Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel (Beltz). Seiten: 123–141.
- Reis, Olaf (1997): Risiken und Ressourcen für die Persönlichkeitsentwicklung im Übergang zum Erwachsenenalter. Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- Reuband, Karl-Heinz (2014): Schriftlich-postalische Befragung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden (Springer VS). Seiten: 643–660.
- Ridder, Hedwig (2001): Berufsorientierung in der Praxis – Erprobte Konzepte in Gymnasialen Oberstufen. In: Stübiger, Frauke (Hrsg.): Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe. H. 2. Kassel (University Press). Seiten 9 – 22. Online verfügbar auf: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3341/pdf/Stuebig_etal_Berufsorientierung_gymnasiale_Oberstufe_D_A.pdf, gelesen am 20.05.2011.

- Ries, Claudia (2002): Die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht von SchülerInnen und AbsolventInnen. Eine an der Modellschule Obersberg Bad Hersfeld durchgeführte empirische Untersuchung. Kassel (Kassel university press). Online verfügbar auf: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2088/pdf/Ries_Die_gymnasiale_Oberstufe_D_A.pdf, gelesen am 18.11.2017.
- Ries, Heinz (1970): Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern, Stuttgart, Wien (Hans Huber).
- Rohm, Armin (2006): Change Tools. Bonn (managerSeminare Verlags GmbH)
- Rosenberg, Marshall (2012): Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens. Paderborn (Junfermann).
- Rosenstiel, Lutz v. (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. 5. Auflage. Stuttgart (Schaeffer-Poeschel).
- Rosenstiel, Lutz v. (2014): Die Bedeutung von Arbeit. In: Schuler, Heinz; Kanning, Uwe Peter (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen (Hogrefe Verlag). Seiten: 25–60.
- Rotthaus, Wilhelm (2007): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg (Carl-Auer).
- Sailer, Maximilian; Schuth, Elisabeth (2014): Berufswahl und Identitätsbildung am Beispiel von Laufbahnentwicklungstheorien. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden (Springer Fachmedien). Seiten: 551–566.
- Satir, Virginia (1993): Selbstwert und Kommunikation. 11. Auflage. München: Pfeiffer.
- Savickas, Mark L. (2002): Career Construction. A Developmental Theory of Vocational Behavior. In: Brown, Duane and Associates: Career Choice and Development. Fourth Edition. San Francisco (Jossey-Bass). Seiten: 149–205.
- Savickas, Mark L. (2011): Career Counseling. Washington (American Psychological Association).
- Savickas, Mark L.; Lent, Robert W. (1994): Convergence in Career Development Theories. Implications for Science and Practice. Palo Alto, California (CPP Books).
- Savickas, Mark L.; Walsh, Bruce W. (1996): Handbook of Career Counseling Theory and Practice. Palo Alto, California (Davies Black Publishing).
- Schaeper, Hildegard; Kühn Thomas; Witzel, Andreas (2000): Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Sonderdruck. Online verfügbar auf: http://doku.iab.de/mittab/2000/2000_1_MittAB_Schaeper_Kuehn_Witzel.pdf, gelesen am 11.12.2011.
- Schelsky, Helmut (1957). Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf, Köln (Eugen Diederichs Verlag).
- Scherm, Martin; Sarges, Werner (2002): 360° - Feedback. Göttingen (Hogrefe).
- Schiepek, Günter (1987): Systeme erkennen Systeme. München (Psychologie-Verlags-Union).

- Schiepek, Günter (2014): Die Einheit von Systemischer Forschung, Diagnostik und Therapie: Eine synergetische Perspektive. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten: 528–536.
- Schindler, Hans (2014): Die Arbeit mit der Zeitlinie (Timeline). In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten: 246–250.
- Schlippe, Arist v.; Hargens, Jürgen (2002): Das Spiel der Ideen: Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund (Verlag modernes Lernen Borgmann).
- Schlippe, Arist v.; Nischak Almute; El Hachimi, Mohammed (2009): Familienunternehmen verstehen. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Schlippe, Arist v.; Schweitzer, Jochen (2010): Systemische Interventionen. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Schlippe, Arist v.; Schweitzer, Jochen (2013): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Schmidt, Gunther (2014): Hypnosystemische und hypnotherapeutische Techniken. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl-Auer). Seiten: 261–268.
- Schmidt, Siegfried. J. (1986): Selbstorganisation-Wirklichkeit-Verantwortung: Der wissenschaftliche Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und Lebensentwurf. Braunschweig (Vieweg+Teubner).
- Schmuhl, Hans-Walther (2003): Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in Deutschland 1871–2002: Zwischen Fürsorge, Hoheit und Markt. Nürnberg (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit).
- Schöber, Peter (1975): Berufswahl als gesellschaftlicher Allokationsprozess. In Lange, Elmar; Büschges, Günter (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main (Aspekte).
- Schöngen, Klaus (2003). Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Jg. 32, H. 5, Seiten: 35–39.
- Schuchardt-Hain, Christiane; Baier, Jochen (2007): Berufliche Orientierung. Ein Arbeitsfeld für systemisches Coaching. In: systema - Zeitschrift des Instituts für Familientherapie Weinheim, Jg. 21, H. 3, Seiten: 327–342.
- Schudy, Jörg (2002). Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In Schudy, Jörg (Hrsg.). Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt). Seiten: 9–16.
- Schuler, Heinz (2004): Organisationspsychologie, Grundlagen und Personalpsychologie. Göttingen ((Hogrefe).
- Schulze, Henning (2006): Visionsarbeit. In: Rohm, Armin (Hrsg.): Change Tools. Bonn (managerSeminare Verlags GmbH).
- Schwanzer, Andrea D. (2008): Determinanten der Berufswahl. Die Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten und die Konsequenzen einer Berufsentscheidung bei konfligierenden Determinanten. Hamburg (Dr. Kovač).

- Schwing, Rainer (2014a): Therapeutische Beziehung und Strukturierung des Erstinterviews. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl Auer). Seiten: 156–161.
- Schwing, Rainer (2014b): Fragetechnik, Reframing und aktivierende Methoden. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl Auer). Seiten 166–172.
- Schwing, Rainer (2014c): Auftragsklärung. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl Auer). Seiten 172–174.
- Schwing, Rainer (2014c): Beendigung der Therapie. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl Auer). Seiten 175–177.
- Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt (VAS Verlag).
- Seifert, Karl-Heinz (1977a): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich (Hogrefe).
- Seifert, Karl-Heinz (1977b): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K.-H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich (Hogrefe). Seiten: 171–279.
- Seifert, Karl-Heinz (1986): Berufliche Laufbahnentwicklung. In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Göttingen (Hogrefe). Seiten: 103–108.
- Seifert, Karl-Heinz (1988a): Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In Frey, Dieter; Hoyos, Carl; Stahlberg, Dagmar (Hrsg.): Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch. München (PVU). Seiten: 2–21.
- Seifert, Karl-Heinz (1988b): Trends der Laufbahnforschung in den USA. In: (Berufsberatung und Berufsbildung: Zeitschrift des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung, Jg. 73, H. 1, Seiten: 5–19.
- Selm, Martine van; Jankowski, Nicholas W (2006): Conducting Online Surveys. In: Quality and Quantity, Jg. 40, H. 3, Seiten: 435–456.
- Shazer, Steve de (1982): Patterns of Brief Family Therapy. An Ecosystemic Approach. New York (The Guilford Press).
- Shazer, Steve de (1990): Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Shazer, Steve de (2002): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg (Carl-Auer).
- Shazer, Steve de (2004): Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Shazer, Steve de (2009): Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache. Heidelberg (Carl Auer).
- Sheahan, Peter (2006): Generation Y: Thriving and Surviving With Generation Y At Work. Prahan, Victoria (Hardie Grant Books).
- Shell Deutschland Holding (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main (Fischer).

- Simon, Fritz B. (2002): Die Familie des Familienunternehmens. Heidelberg (Carl-Auer).
- Simon, Fritz B. (2006): Einführung in die Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg (Carl-Auer).
- Simon, Fritz, B. (2009): Familienunternehmen als Risikofaktor. In Schlippe, Arist v.; Nischak Almute; El Hachimi, Mohammed (Hrsg.): Familienunternehmen verstehen. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht). Seiten: 55–64.
- Simon, Fritz B. (2012): Zirkuläres Fragen. In: Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl Auer). Seiten: 472–475.
- Simon, Fritz B. (2015): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg (Carl-Auer).
- Simon, Fritz B.; Rech-Simon, Christel (2016): Zirkuläres Fragen. Heidelberg (Carl-Auer)
- Spillmann, Jutta; Spillmann, Lothar (1993): The Rise and Fall of Hugo Munsterberg. In: Journal of the History of the Behavioral Sciences. Jg. 29, H. 4, Seiten: 322–338.
- Statistisches Bundesamt (2008a): Klassifikation der Wirtschaftszweige. Mit Erläuterungen. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt Wiesbaden). Online verfügbar auf: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/GueterWirtschaftsklassifikation/en/klassifikationwz2008_erl.pdf?__blob=publicationFile, gelesen am 27.11.2017.
- Statistisches Bundesamt (2008b): Atypische Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Begleitmaterial zum Pressegespräch am 9. September 2008 in Frankfurt am Main. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt Wiesbaden). Online verfügbar auf: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2008/Arbeitsmarkt/Pressebrochure_Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile, gelesen am 27.11.2017.
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistisches Jahrbuch 2011. Für die Bundesrepublik Deutschland mit »Internationalen Übersichten«. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt Wiesbaden). Online verfügbar auf: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2011.pdf?__blob=publicationFile, gelesen am 24.11.2011.
- Steins, Gisela (2010): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden (VS).
- Stets, Walter (1959): Berufslenkung. In: Beckerath, Erwin v. (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften. Bd. II Stuttgart, Tübingen, Göttingen (Gustav Fischer). Seiten: 24–28.
- Stets, Walter (1963): Von den Ursprüngen der Berufsberatung. Blätter für die Berufsberatung. Beilage zu Berufskundlichen Mitteilungen, Nr. 13. Seiten: 1–11.
- Stierlin, Helm (1982): Delegation und Familie. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Stierlin, Helm (1987): Familiäre Wirklichkeiten. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Straub, Jürgen (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Frankfurt (Suhrkamp).
- Stübig, Frauke (2001): Berufsorientierung: Schülerwünsche und schulische Angebote. In: Stübig, Frauke (Hrsg.): Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe. H. 2. Kassel (University Press). Seiten: 9–22.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende. München (Oldenburg).

- Super, Donald E. (1963a): Self Concepts in Vocational Development. In: Super, Donald E. (Hrsg.): Career development: Self-concept theory. New York (College Entrance Examination Board). Seiten: 1–14.
- Super, Donald E. (1963b): Toward Making Self-concept Theory operational. In: Super, Donald E. (Hrsg.): Career development: Self-concept theory. New York (College Entrance Examination Board). Seiten: 17–31.
- Super, Donald E. (1963c): Vocational Development in Adolescence and Early Adulthood: Tasks and behaviors. In: Super, Donald E. (Hrsg.): Career development: Self-concept theory. New York (College Entrance Examination Board). Seiten: 79–94.
- Super, Donald E. (1965): Vocational development: A framework for research. 3. print. New York (Teachers College).
- Super, Donald E. (1983): Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling. The Personnel and Guidance Journal, Jg. 61, H. 9, Seiten: 555–561.
- Super, Donald E. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Brown, Duane; Brooks, Linda (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart (Klett-Cotta). Seiten 211–279.
- Super, Donald E. (1995): The Five Major Life Roles Viewed Cross-Nationally. In Super, Donald E.; Sverko, Branimir (Hrsg.): Life Roles, Values and Careers. International Findings of the Work Importance Study. San Francisco (Jossey-Bass Publishers). Seiten: 252–273.
- Super, Donald E.; Sverko, Branimir (1995): Life Roles, Values and Careers. International Findings of the Work Importance Study. San Francisco (Jossey-Bass Publishers).
- Swanson, Jane L. (1999): Stability and Change in Vocational Interests. In: Savickas, Mark L.; Spokane, Arnold R. (Hrsg.): Vocational Interests. Meaning, Measurement, and Counseling Use. Palo Alto, California (Davies-Black Publishing). Seiten: 135–158.
- Szabo, Peter (2009): Eine Theorie der Theorielosigkeit – lösungsorientierte Annahmen im Coaching. In: Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun? Wiesbaden (VS). Seiten: 255–266.
- Tippelt, Rolf (1995): Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (Leske+Budrich). Seiten: 85–98.
- Tippelt, Rolf (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: VS.
- Tippelt, Rudolf (2004a): Wissenschaftliche Biographie von Aloys Fischer. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Aloys Fischer Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung (1880–1937). München (Herbert Utz). Seiten: 11–16.
- Tippelt, Rudolf (2004b): Aloys Fischer – ein Pionier der Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Aloys Fischer Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung (1880–1937). München (Herbert Utz). Seiten: 73–81.
- Topolinski, Sascha, Reber, Reber (2010): Gaining insight into the "Aha"-experience. Current Directions in Psychological Science, Jg. 19, H. 6, Seiten: 402–405.
- Uhly, Alexandra; Gericke, Naomi; Lohmüller, Lydia; Arenz, Ute M. (2010): Schaubilder zur Berufsausbildung Strukturen und Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung Deutschlands. Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)). Online verfügbar auf:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/schaubilder_gesamtausgabe_2010.pdf, gelesen am 11.12.2011.

- Vanotti, Marco (2005): Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten. Empirische Annäherung verschiedener Variablen der Berufswahl- und Laufbahntheorien sowie Überprüfung der Kongruenz-Hypothese von Holland. Göttingen (Cuvillier).
- Vodafone Stiftung Deutschland (2014): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Mit einem Kommentar von Klaus Hurrelmann. Düsseldorf.
- Vogt, Manfred; Caby, Filip (2006): Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile – systemisch-lösungsorientierte Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen. In: Molter, Haja; Hargens, Jürgen (Hrsg.): Ich-du-wir und wer sonst noch dazu gehört. Dortmund (Verlag modernes Lernen Borgmann). Seiten: 33–54.
- Voß, Reinhard (1998): SchulVisionen: Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg (Carl-Auer).
- Waschkuhn, Arno (2001): Pragmatismus, Sozialphilosophische und erkenntnistheoretische Reflexionen zu den Grundelementen einer interaktiven Demokratie. München, Wien (Oldenbourg Wissenschaftsverlag).
- Watkins, Jane Magruder; Mohr, Bernhard; Kelly, Ralph (2011): Appreciate Inquiry. Second Edition. San Francisco (John Wiley and Sons).
- Watzlawick, Paul (1990): Die erfundene Wirklichkeit. München (Piper).
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1993): Menschliche Kommunikation. Bern Stuttgart Toronto (Verlag Hans Huber).
- Watzlawick, Paul (2011): Man kann nicht nicht kommunizieren. Bern (Hans Huber).
- Wedekind, Erhard; Georgi, Hans (2010): Systemische Orientierungsmöglichkeiten in der Gruppenarbeit. In: Familiendynamik, Jg. 35, H. 4, Seiten: 302–309.
- Weinert, Ansfried B. (2015): Organisations- und Personalpsychologie. Weinheim, Basel (Beltz).
- Weischer, Christoph (2007): Sozialforschung. Weinheim, Basel (Beltz).
- Welsch, Wolfgang (1991): Unsere postmoderne Moderne. 3. Auflage. Weinheim (VCH Acta humaniora).
- Welter-Enderlin, Rosemarie; Hildenbrand, Bruno (2004): Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Welter-Enderlin, Rosemarie; Hildenbrand, Bruno (2010): Resilienz-Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg (Carl Auer).
- White, Michael (2010): Landkarten der narrativen Therapie. Heidelberg (Carl-Auer).
- Whitmore, John (2011): Coaching für die Praxis. Staufen (Allesimfluss).
- Whitney, Diana; Trosten-Bloom, Amanda (2010): The Power of Appreciate Inquiry. A Practical Guide to Positive Change. Second Edition. San Francisco (Berrett-Koehler Publishers).

- WR (2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs vom 30. Januar 2004. In: (WR-Drs. 5920/04). Online verfügbar auf: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf>, gelesen am 27.11.2017.
- Wildemann, Horst (2008): Der Schweinzyklus. In: (managermagazin online), 20. August 2008. Online verfügbar auf: <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/artikel/a-572296.html>, gelesen am 26.11.2017.
- Wilms, Bettina (2014): Gruppentherapie. In: Levold, Tom; Wirsching, Michael (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. Heidelberg (Carl Auer). Seiten 210–217.
- Wimmer, Rudolf (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld (Transcript).
- Wirth, Jan V.; Kleve, Heiko (2012): Lexikon des systemischen Arbeitens. Heidelberg (Carl Auer).
- Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, Wolfgang; Heitmeyer Wilhelm, Liegle Ludwig, Zinnecker Jürgen (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim (Juventa). Seiten: 9–25.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 20, H.3, Seiten: 272–290.
- Zihlmann, Rene (2006): Berufs und Laufbahnberatung. In: Christoph Steinebach (Hrsg.): Handbuch psychologische Beratung. Stuttgart (Klett-Cotta). Seiten: 429–442.
- Zihlmann, Rene (2009): Berufswahl in Theorie und Praxis. Bern (SDBB).
- Zunker, Vernon G. (2002): Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning. Pacific Grove (Brooks-Cole).
- Zwack, Julia; Nicolai, Elisabeth (2014): Systemische Streifzüge. Herausforderungen in Therapie und Beratung. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Zytowski, Donald G. (1999): How to Talk to People about Their Interest Inventory Results. In: Savickas, Mark L., Spokane, Arnold R. (Hrsg.): Vocational Interests. Meaning, Measurement and Counseling Use. Palo Alto, California (Davies-Black Publishing). Seiten: 277–293.

Anhang

Anhang 1: Thesen zur Theorie der beruflichen Entwicklung nach Super (Super 1994, 222-224)

- 1) „Jeder Mensch hat andere Fähigkeiten und eine unverwechselbare Persönlichkeit und unterscheidet sich von anderen in seinen Bedürfnissen, Wertvorstellungen, Interessen, Eigenschaften und Selbstkonzepten.
- 2) Aufgrund dieser Merkmale ist jeder Mensch für mehrere Berufe geeignet.
- 3) Jeder Beruf erfordert ein charakteristisches Muster (pattern) von Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen; allerdings besteht eine gewisse Toleranzbreite, sodaß jeder Mensch für eine Reihe von Berufen geeignet ist und jeder Beruf für recht unterschiedliche Personen offensteht.
- 4) Berufliche Präferenzen, berufliche Fähigkeiten und die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen verändern sich im Laufe der Zeit und aufgrund von Erfahrungen. Dadurch verändern sich auch die Selbstkonzepte, obwohl sie sich als Produkte des sozialen Lernens, von der späten Adoleszenz bis ins reife Alter zunehmend stabilisieren und eine gewisse Kontinuität der Wahl und Anpassung ermöglichen.
- 5) Diesen Veränderungsprozeß kann man zu einer bestimmten Abfolge von Lebensstufen (einem „Maxizyklus“) zusammenfassen, die man als Stadium des Wachstums, der Exploration, der Etablierung, der Erhaltung und des Abbaus bezeichnen könnte, und (a) die Explorationsstufe kann weiter untergliedert werden in Phantasie-, Probe- und Realitätsphase und (b) die Etablierungsstufe in die Versuchs- und Stabilisierungsphase. Beim Übergang von einer Stufe in die nächste kommt es zu einem kleinen (Mini-)Zyklus, der auch immer dann auftritt, wenn das Individuum destabilisiert wird, sei es durch einen Kräfteverlust, Veränderungen des Arbeitsangebots, Krankheit oder Unfall oder durch andere sozioökonomische Ereignisse oder persönliche Erlebnisse. Solche unstabilen oder multiplen probeweisen (multiple-trial) Berufslaufbahnen bergen die Möglichkeit zu neuerlichem Wachstum, zur Neu-Erkundung und Neu-Etablierung (Recycling).
- 6) Der Charakter des Laufbahnmusters – das heißt, das erreichte berufliche Niveau und die Reihenfolge, Häufigkeit und Dauer der probeweisen und stabilen Berufstätigkeiten – ist abhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern, von den geistigen Fähigkeiten des Individuums, seiner Erziehung und Ausbildung, seinen fachlichen Fähigkeiten, seinen Persönlichkeitsmerkmalen (Bedürfnisse, Wertvorstellungen, Interessen, Eigenschaften und Selbstkonzepte) und seiner beruflichen Reife wie auch von dem Angebot von beruflichen Möglichkeiten.
- 7) Wie erfolgreich die Anforderungen der Umwelt und ihres lebendigen Kontextes bewältigt werden, hängt davon ab, wie groß die Bereitschaft des Individuums ist, diese Anforderungen zu meistern (das heißt, von seiner beruflichen Reife). Beruf-

liche Reife ist eine Kombination von physischen, psychischen und sozialen Merkmalen; sie ist sowohl kognitiv als auch affektiv. Sehr wichtig ist dabei, wie erfolgreich die Anforderungen früherer Stufen und Unterstufen der Laufbahnentwicklung bewältigt wurden, vor allem in der Zeit unmittelbar davor.

- 8) Die Berufsreife ist ein hypothetisches Konstrukt. Eine operationale Definition der Berufsreife ist wahrscheinlich genauso schwierig wie die der Intelligenz, aber die Berufsreife hat eine wesentlich kürzere Geschichte, und ihre Auswirkungen sind sogar noch unklarer als bei der Intelligenz. Im Gegensatz zu den Behauptungen einiger Autoren Eigenschaft.
- 9) Die Entwicklung in den einzelnen Lebensstufen kann man steuern, zum Teil, indem man die Reifung von Fähigkeiten und Interessen erleichtert oder wenn man die Realitätserprobung und die Entwicklung von Selbstkonzepten fördert.
- 10) Der Prozess der beruflichen Entwicklung besteht im Wesentlichen in der Herausbildung und Umsetzung von beruflichen Selbstkonzepten. Es ist ein Synthese und Kompromißprozeß; das Selbstkonzept resultiert dabei aus dem Zusammenwirken von angeborenen Fähigkeiten, körperlicher Ausstattung, der Möglichkeit, verschiedene Rollen zu beobachten und auszuprobieren und dem Maß der spürbaren Anerkennung, die das Rollenspiel bei Höher- und Gleichgestellten auslöst (interaktives Lernen).
- 11) Der Synthese- oder Kompromißprozeß zwischen individuellen und sozialen Faktoren, zwischen Selbstkonzepten und Realität beruht auf Rollenspielen und Feedback, gleichgültig ob die Rolle in der Phantasie, in einem Beratungsgespräch oder in realen Lebenssituationen, z.B. in der Schule, in Vereinen, bei Teilzeitarbeit oder bei beruflichen Einstiegstätigkeiten, gespielt wird.
- 12) Die Arbeits- und Lebenszufriedenheit hängt davon ab, in wie weit das Individuum adäquate Ausdrucksmöglichkeiten für Fähigkeiten, Bedürfnisse, Wertvorstellungen, Interessen, Persönlichkeitseigenschaften und Selbstkonzepte findet. Sie wird davon bestimmt, ob sich der einzelne in einer Arbeitsform, einer Arbeitsumgebung und einem Lebensstil einrichtet, die ihm erlauben, die Art von Rolle zu spielen, die er durch seine Wachstums- und Explorationserfahrungen für passend und angemessen hält.
- 13) Der Grad der individuellen Arbeitszufriedenheit entspricht dem Grad, in dem ein Mensch seine Selbstkonzepte realisieren kann.
- 14) Für die meisten Männer und Frauen bilden Arbeit und Beruf eine zentrale Grundlage ihrer Persönlichkeitsorganisation, obwohl es einige Menschen gibt, für die dieser Bereich eher etwas Peripheres, Zufälliges oder gar nicht Vorhandenes ist. Für sie sind vielleicht andere Bereiche wichtiger, wie zum Beispiel Freizeitaktivitäten und Haushaltsführung. (Gesellschaftliche Traditionen wie Geschlechtsrollen-

klischees und –modelle, rassische und ethnische Vorurteile, das Angebot an beruflichen Möglichkeiten wie auch individuelle Unterschiede sind wichtige Einflussfaktoren für verschiedene Rollen wie Arbeiter, Student, Hausfrau, Freizeitgestalter und Bürger.“

Anhang 2: Dimensionen der Berufslaufbahnreife nach Super (vgl. Super 1983, 557)

1) Planungsbereitschaft

- Autonomie (Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst)
- Zeitperspektive (Einstellung zur Reflexion vergangener Erfahrungen und Antizipation der Zukunft)
- Selbstachtung (wertende Einstellung sich selbst gegenüber)

2) Explorationsbereitschaft

- Frageverhalten
- Nutzung von Informationsquellen
- Partizipation

3) Informiertheit

- Hinsichtlich des Berufs- und Arbeitslebens:
- Phasen der Berufslaufbahn
- Coping
- Struktur der Berufswelt
- (für Berufsbereiche) typische Berufe
- Wege und Mittel des Berufseintritts
- Wirtschaftliche Veränderungen und Entwicklungstrends
- Hinsichtlich bevorzugter Berufe:
- Vorbildung und Ausbildung
- Eintrittsvoraussetzungen
- Aufgaben, Verfahren, Material, Werkzeuge
- Aufstiegschancen, Transferpotential, Verbleibchancen
- Arbeitsbedingungen und Entlohnung
- Mit dem Beruf verbundener Lebensstil
- Zukunftsaussichten
- Hinsichtlich des Zusammenhangs von Berufsrolle und anderen Rollen
- Subjektive Bedeutsamkeit des Berufes
- Ergänzende, kompensatorische und konfliktäre Beziehungen zwischen Berufsrolle und anderen Lebensrollen (vgl. Super 1995)
- Vielfalt der Ausdrucksformen und Rollen für die Selbstverwirklichung

4) Entscheidungskompetenz (Kenntnis, Bereitschaft und Fähigkeit hinsichtlich):

- Entscheidungsprinzipien
- Anwendungsstrategien
- Entscheidungsstile

5) Realitätsorientierung

- Selbstkenntnis
- Personadäquate berufliche Möglichkeiten
- Stimmigkeit der Berufspräferenzen
- Präzisierung von Werten, Interessen und Zielen
- Berufsbezogene Erfahrungen

Anhang 3: Das Pilotprojekt

Das Pilotprojekt, bestehend aus sechs Modulen, wurde im 1. Halbjahr 2007 von der Verfasserin als Coach mit 12 SchülerInnen der Stufe 12 der Anne-Frank-Gesamtschule durchgeführt. Die SchülerInnen hatten sich aus eigenem Interesse für eine Teilnahme beworben und eine engagierte Teilnahme sowie Bearbeitung der ‚Hausaufgaben‘ zugesagt. Das Coaching bestand aus 6 mehrstündigen Arbeitstreffen, die während der Schulzeit stattfanden, d.h., die TeilnehmerInnen wurden während der Coachingtreffen vom Unterricht freigestellt.³⁸³ Die Vorbereitung und strategische Einordnung sowie die Ergebnisse und die Feedbacks der TeilnehmerInnen werden in Kapitel 7.2 dieser Arbeit beschrieben.

Das Pilotprojekt in 6 Modulen

Modul	Inhalte
Modul 1 Hausaufgaben zu Modul 2	Joining/Vorstellungsrunde; Auftragsklärung und Vereinbarungen für die Zusammenarbeit; Kurzer Input zum Thema Team, Teamfähigkeit und Teamkompetenz; Berufseignungstest; Abschlussrunde Nachreflexion zu Modul 1 in der Triade; Systemisches 360° Feedback
Modul 2 Hausaufgaben zu Modul 3	Blitzlichtrunde und Forschungsfragebogen; Nachreflexion zu Modul 1; Interessen-Struktur-Test; Reflexion in der Gruppe zu bisherigen Erfahrungen bei der beruflichen Orientierung; Rollenspiel: Beratungsgespräch zur beruflichen Orientierung; Selbstreflexion und Interviews zur Annäherung an ein individuelles Kompetenzprofil; Abschlussrunde Nachreflexion zu Modul 2 in der Triade; ‚Visionsarbeit‘
Modul 3	Eingangsrunde/Nachreflexion zu Modul 2; Appreciative Inquiry; Auswertung und Strukturierung der bisher erarbeiteten Informationen; Entwurf eines Interessen- und Kompetenzprofils; Klärung und Skizzierung beruf-

³⁸³ Diese Regelung wurde von den TeilnehmerInnen zunächst freudig begrüßt; im Laufe des Prozesses brachen dann aber fast 50% der SchülerInnen mit der Begründung ab, dass sie in dieser Schulabschlussphase große Ängste entwickelt hätten, aufgrund ihrer Teilnahme am Coaching zu viel abiturrelevanten Stoff zu verpassen. Eine Befragung der beteiligten SchülerInnen ergab, dass die Mehrheit eine verpflichtende Teilnahme während der Schulzeit befürworteten. Zum einen, um eine schulische Benachteiligung der TeilnehmerInnen zu vermeiden, zum anderen, weil sie der Ansicht waren, dass eine gewisser ‚Zwang‘ zur Teilnahme an dem Coachingprozess für alle SchülerInnen hilfreich sei.

Modul	Inhalte
Hausaufgabne zu Modul 4	licher Möglichkeiten; Abschlussrunde; Nachreflexion zu Modul 3 in der Triade; Visionsarbeit (Überarbeitung)
Modul 4 Hausaufgaben zu Modul 5	Eingangsrunde/Nachreflexion zu Modul 3; Visionsarbeit; Erstellung einer individuellen To-Do-Liste/erste Recherche; Abschlussrunde Nachreflexion in der Triade zu Modul 4; Bearbeitung der individuellen To-Do-Liste; Recherche anhand der Linklisten; Praktische Schritte
Modul 5 Hausaufgaben zu Modul 6	Eingangsrunde/Nachreflexion zu Modul 4; Präsentationen der Rechercheergebnisse mit Brainstorming und Feedbacks; Abschlussrunde Nachreflexion in der Triade zu Modul 5; Bearbeitung der individuellen To-Do-Liste und ausführliche Recherche; Vorbereitung eines Bewerbungsgesprächs
Modul 6	Eingangsrunde/Nachreflexion zu Modul 5; Präsentation der individuellen Ergebnisse des Coachings als Rollenspiel zur Bewerbung mit Feedbackrunde und Brainstorming; Abschlussrunde und Evaluation des Coachings

Modul 1

Joining/Vorstellungsrunde

Zu Beginn des 1. Treffens fand eine Eingangs- und Vorstellungsrunde statt, bei der Coach und Coachees anhand eines zuvor erstellten Piktogramms ihren Berufswunsch als Kind sowie ihren Namen, ihr Alter, ihre heutigen beruflichen Interessen, ihre Hobbys und die Dauer ihrer Zugehörigkeit zu dieser Schule und vielleicht auch ihre Erwartungen, Gefühle und Bedenken in Bezug auf das Coaching und den Prozess der beruflichen Orientierung und Entscheidung vorstellen.

Nach der Vorstellungsrunde wurden die TeilnehmerInnen eingeladen, aus ihren rechten Schuhen eine Schuhskulptur zu bauen. Die Aufgabe bewirkte nach anfänglicher Irritation große Erheiterung und spürbare Entspannung und Dynamisierung der Gruppe. Die nachträgliche Erklärung, dass derartige Übungen oft im beruflichen Kontext – sei es beispielsweise bei Bewerbungsverfahren oder in Teamentwicklungen – genutzt werden, um Informationen über das Verhalten der Probanden in Gruppen zu eruieren – z.B., wer wird als erster aktiv, wer übernimmt die Organisation, wer vermit-

telt bei Meinungsverschiedenheiten usw., führte zu einer offensichtlichen Steigerung der Aufmerksamkeit bei den TeilnehmerInnen.

Auftragsklärung und Vereinbarungen für die Zusammenarbeit

Nach diesem erweiterten Joining bildete die gemeinsame Erarbeitung möglicher Ziele der Beratung - als Art Auftragsklärung - den nächsten Schwerpunkt des Moduls. Als Ergebnis des dazu durchgeführten Brainstormings wurde als für alle bedeutsame Zielsetzung formuliert, auf dem Weg der beruflichen Orientierung weiterzukommen und sicherer zu werden, welche berufliche Richtung für den Einzelnen passend sei. Bei der Durchführung dieser Übung zeigte sich, dass es innerhalb der TeilnehmerInnen Gruppierungen mit festen SprecherInnen gab, die das Brainstorming dominierten.

Als Auflockerung der bestehenden Gruppierungen wurden die TeilnehmerInnen eingeladen, in Vierergruppen mit bisher eher unbekannten MitschülerInnen folgende Fragen zu klären,

- was wünschen Sie sich von einem Coach,
- was wünschen Sie sich von Ihren MitschülerInnen,
- was wären Sie selbst bereit zu tun,

damit dieses Coaching für alle Beteiligten so erfolgreich wie möglich verlaufen kann.

Die Ergebnisse wurden auf einem Flipchart notiert und dann gemeinsam im Plenum präsentiert. Aus den einzelnen Vorschlägen wurden gemeinsam in der Großgruppe folgende Prinzipien für die Zusammenarbeit erarbeitet:

Pünktlichkeit, Vertraulichkeit, Interesse an den Anderen, Engagement, Kultur positiver Rückmeldungen – wenn kritisch, dann lösungsorientiert - , gegenseitiger Respekt, kein Auslachen, keine Unterbrechungen beim Reden, Weitergabe von Informationen, zur Verfügungstellung von Kontakten, Lösungsorientierung, Füreinanderdenken, Ressourcenorientierung, Respektierung eines geschützten Raums und Vertraulichkeit. Diese Prinzipien wurden verschriftlicht und ausgehängt.

Kurzer Input zum Thema Team, Teamfähigkeit und Teamkompetenz

Das Coaching wurde vom Coach zunächst explizit als ‚Teamprojekt‘ gekennzeichnet. Es sei so konzipiert, dass Coach und Coachees als Team zusammenarbeiten. Die SchülerInnen seien BeraterkollegInnen und Sie hätten ab sofort die Möglichkeit, Ihre Teamfähigkeit und Teamkompetenz weiter zu entwickeln. Es folgte eine Information an die Coachees hinsichtlich der Bedeutung dieser Softskills im Rahmen beruflicher Anforderungsprofile, auch bei Bewerbungsgesprächen, verbunden mit dem Hinweis, dass sie in Zukunft bei Bewerbungen auch auf ihre Erfahrungen im Coachingteam verweisen können.

Berufseignungstest (vgl. Kapitel 6.4.2.2 und 7.4.1.9 dieser Arbeit)

Wichtiger Bestandteil des Moduls 1 ist die Durchführung eines standardisierten Berufseignungstests. Die SchülerInnen werden aufgeklärt, dass man den Test nicht gut und nicht schlecht absolvieren kann. Der Test zielt nicht darauf, sie zu bewerten, sondern vielmehr darauf, den aktuellen Stand ihrer Interessen, Stärken und Schwächen zu spiegeln. Die Ergebnisse eines solchen Tests können eine geeignete Grundlage für Diskussionen und Reflexionen sein und so als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Überlegungen und die Ermittlung weiterer Informationen zu den individuellen beruflichen Interessen- und Kompetenzprofilen genutzt werden. Ein weiterer Nutzen bestehe darin, grundsätzlich Erfahrungen mit solchen Testverfahren zu sammeln, da vergleichbare Testungen in vielen Bewerbungsverfahren eingesetzt werden. Der Test besteht aus zwei ca. einstündigen Teilen. Die einzelnen Aufgaben werden vom Coach kurz erklärt und dann nach verbindlichen Zeitvorgaben durchgeführt.

Trotz des nicht unerheblichen Stressfaktors machen alle SchülerInnen bis zum Ende mit. In der Pause wird ein bisschen gestöhnt, aber es herrscht der Eindruck vor, dass die SchülerInnen fast dankbar sind für die Gelegenheit, Informationen zu sich und ihren Stärken zu ermitteln.

Abschlussrunde

Nach der Abwicklung einiger Formalien wie Teilnehmerliste, Wahl einer Kontaktperson zur Gruppe und Absprache des Terminplans wurde eine Abschlussrunde durchgeführt, in der die TeilnehmerInnen vorrangig ihre Erschöpfung kundtun. Auf die explizite Rückmeldung einer Schülerin, Yildiz, dass es einerseits sehr, sehr anstrengend gewesen wäre, dass sie aber andererseits sehr dankbar sei für die Möglichkeit, Informationen zu sich und ihren Stärken ermitteln zu können, folgte zustimmendes Gemurmel.

Hausaufgaben zu Modul 2

Als letzter Schritt wurden die Hausaufgaben zu Modul 2 vorgestellt. Die Aufgaben bestanden aus zwei Teilen, zum ersten aus einer Nachreflexion zu Modul 1 in einer Kleingruppe, zum zweiten aus der Erarbeitung eines systemischen 360° Feedbacks. Es wurden Dreiergruppen gebildet, die anhand eines Arbeitsblatts gemeinsam eine Nachreflexion zu Modul 1 erstellen sollten. In dem Arbeitsblatt wurde auch explizit nach Änderungs- und Verbesserungswünschen gefragt, der 2. Teil der Hausaufgaben bestand in der Erarbeitung eines ‚Systemischen 360° Feedbacks‘ (vgl. ausführliche Beschreibung Kapitel 6.4.2.3 und 7.4.2.3).

Modul 2

Blitzlichttrunde und Forschungsfragebogen

Zu Beginn des Moduls 2 erscheinen alle Coachees pünktlich. Bei der Eingangsrunde zu den Fragen: ‚Wie geht es mir heute?‘ und ‚Was sind meine Erwartungen?‘ gab es keine kritischen oder negativen Rückmeldungen. Die TeilnehmerInnen bekundeten vielmehr, - mal mehr, mal weniger – ihr Interesse und ihre Neugier bezüglich der bevorstehenden Arbeit. Einige Coachees äußern den Wunsch, möglichst schnell die Ergebnisse des Berufseignungstests zu erhalten. Nach der Runde füllten die Teilnehmer den Forschungsfragebogen zur Erhebung der Ist-Situation aus.

Nachreflexion zu Modul 1

In einem Fishbowl diskutieren die Vertreter der Dreiergruppen die Ergebnisse des Arbeitsblatts zur Nachreflexion. Es gab derzeit keine konkreten Verbesserungsvorschläge, die zeitlichen Abstände zwischen den Modulen sollten eventuell verkürzt werden.

Interessen-Struktur-Test

Nach einer kurzen Pause wurde die zweite standardisierte Testung, der Interessen-Struktur-Test als Fragebogen mit 20 Items durchgeführt.

Reflexion in der Gruppe zu bisherigen Erfahrungen bei der beruflichen Orientierung

In Dreiergruppen reflektieren die Coachees, was sie bisher zum Thema berufliche Orientierung unternommen und welche Erfahrungen sie gemacht hätten. Zur Klärung, welche Informationen die SchülerInnen im Rahmen der beruflichen Orientierung für wichtig erachten, fand im Anschluss an die Reflexion ein Rollenspiel zum Thema Berufsberatung statt.

Rollenspiel: Beratungsgespräch zur beruflichen Orientierung

Thema des Rollenspiels war ein Erstgespräch zwischen einem Klienten und einem Berater zur beruflichen Orientierung. Es wurden vier Dreiergruppen gebildet, je Gruppe ein Berater und ein Klient und ein Beobachter. Die Coachees erhielten ein Arbeitsblatt mit Leitfragen für das Rollenspiel. Nach der Durchführung fand ein moderiertes Fishbowl zur Nachreflexion statt. In der Vorbereitung sowie durch ihr Handeln im Rollenspiel konnten die SchülerInnen ergründen, welche Informationen man als BeraterIn benötigt und welche Fragen man als KlientIn stellen will.

Hinsichtlich des Rollenspiels zur Berufsberatung bestand eine der am häufigsten genannten Empfehlungen darin, dass die BeraterInnen wie auch die KlientInnen selbst die Stärken und Schwächen der KlientInnen besprechen sollten. Diese Empfehlung erwies sich als gelungene Überleitung zum nächsten Schritt, der Erarbeitung eines individuellen Kompetenzprofils.

Interview zur Annäherung an ein individuelles Kompetenzprofil

Das abschließende Thema im 2. Modul war die Beschäftigung mit dem eigenen Kompetenzprofil. Um sich dem eigenen Kompetenzprofil anzunähern, wurden die TeilnehmerInnen gebeten, anhand eines Arbeitsblattes zu reflektieren und zu notieren, welche Kompetenzen ihnen von anderen Menschen, wie z.B. Eltern, Freunden, LehrerInnen zugeschrieben werden und welche Kompetenzen sie selbst bei sich wahrnehmen. Auf dem Arbeitsblatt fanden sich hierzu Fragen wie z.B.: „Was schätzen meine Eltern, Freunde, Lehrerinnen ganz besonders an mir?“ „Was habe ich in den letzten 6-12 Monaten richtig gut hingekriegt?“ „Worauf bin ich stolz?“ „Wofür kann ich mir selbst auf die Schulter klopfen?“ „Welche Fähigkeiten und Kompetenzen habe ich dabei eingesetzt?“ „Was habe ich gelernt?“ „Was kann ich gut?“

Nach 15 Minuten Einzelarbeit fanden wertschätzende Interviews zu den Ergebnissen in Dreiergruppen mit je einem/r InterviewerIn, einem/r KlientIn und einem/r BeobachterIn in drei Durchgängen statt, sodass jede/r TeilnehmerIn einmal als InterviewerIn, als KlientIn und als BeobachterIn fungieren konnte. In der großen Runde wurde anschließend berichtet, wie die TeilnehmerInnen sich persönlich in den unterschiedlichen Rollen erlebt und zum anderen, was sie für sich persönlich Neues und Gutes erfahren haben.

Zum Abschluss dieser Übung wurden die SchülerInnen angeregt, das aktuelle und alle weiteren Arbeitsblätter in ihren Projektmappen, quasi als Portfolio, abzulegen und ihre persönlichen Erfahrungen zu notieren, da später mit der Gesamtheit aller Informationen gearbeitet wird.

Abschlussrunde/Blitzlicht

Die Teilnehmer äußerten, dass es ihnen gut ergangen sei, dass das Rollenspiel besonders viel Spaß gemacht hätte und dass es „...komisch, aber nicht schlecht war, so konkret über die eigenen Stärken nachdenken zu müssen!“ Für das nächste Mal wünschten sie sich noch mehr Rollenspiele und Interviewrunden und weiterhin so viel Spaß.

Hausaufgaben zu Modul 3

Die Hausaufgaben zu Modul 3 bestanden aus der Nachreflexion zu Modul 2 in der Triade und der ‚Visionsarbeit‘ (vgl. ausführliche Beschreibung Kapitel 6.4.3. und 7.4.2.6 und 7.4.3.5).

Modul 3

Eingangsrunde/Blitzlichtrunde/Nachreflexion zu Modul 2

Alle TeilnehmerInnen berichteten, dass es ihnen gut geht, dass es allerdings zurzeit ziemlich großen Schul- und Klausurenstress gibt. Bezüglich der Hausaufgabe zur Zukunftsgeschichte schilderten vier Schüler beachtliche Schwierigkeiten, sich ihr Leben

in fünf oder noch schwieriger in zehn Jahren vorzustellen, die übrigen gaben an, dass es zu Beginn schwierig, später dann sehr spannend und interessant war, sich in die Zukunft zu versetzen und sich vorzustellen und zu träumen, wie sie später leben möchten. Sieben Coachees hatten eine Visualisierung angefertigt, vier gaben an, kein Material, keine Idee und keine Zeit gehabt zu haben. Nachdem sie die Bilder ihrer MitschülerInnen besichtigt hatten, kündigten sie ihre Bilder allerdings dann sicher für den nächsten Termin an. Wir beschlossen daraufhin, die Bearbeitung der Zukunftsgeschichte und der Visualisierung auf den nächsten Termin zu verschieben. Es wurde den SchülerInnen freigestellt, bereits gefertigte Geschichten und Bilder weiterzuentwickeln.

Eine Teilnehmerin, Paulina, fehlte. Das unentschuldigte Fehlen wurde von den Anderen dahingehend kommentiert, dass es Schwierigkeiten mit einigen Fachlehrern gegeben hätte.

Rolleninterview/Appreciative Inquiry (vgl. ausführliche Beschreibung Kapitel 6.4.2.5 und 7.4.2.5)

Als nächste Schritte auf dem Weg zur Klärung der individuellen Interessen- und Kompetenzprofile wurden sog. wertschätzende Interviews anhand eines teilstrukturierten Interviewfragebogens von den Teilnehmerinnen untereinander durchgeführt. In den Triaden gab es drei Durchgänge mit wechselnder personeller Besetzung der Rollen des Interviewers, des Klienten und des Beobachters, so dass alle Coachees sich einmal in jeder Rolle erfahren konnte. Da ein Teilnehmer fehlte, nutzte ich als Coach - mit Zustimmung der Gruppe - die Gelegenheit zu einem exemplarischen Interview. So konnten prozessbegleitend die Unterschiede in den Fragetechniken verdeutlicht werden. Pro Interview waren ca. 20 Minuten vorgesehen, zwischen jedem Interview ca. zehn Minuten Pause zur Anfertigung von Notizen und zu einem angeleiteten bewussten Rollenwechsel.

Nachdem alle SchülerInnen interviewt worden waren, wurde in der großen Runde berichtet, wie die TeilnehmerInnen sich persönlich in den unterschiedlichen Rollen erlebt und was sie für sich persönlich Neues und Gutes erfahren hatten.

Zum Abschluss dieser Übung wurden die Erfahrungen in den persönlichen Projektmappen festgehalten.

Auswertung und Strukturierung der bisher erarbeiteten Informationen

Nach einer Pause erhielten die TeilnehmerInnen die Ergebnisse des im 1. Modul bearbeiteten Berufseignungstests und des Interessen-Struktur-Tests.

Als wichtige Informationen zur Erstellung ihres ersten Interessen- und Kompetenzprofils verfügten die SchülerInnen inzwischen über die Ergebnisse des Berufseignungstests, des Interessen-Struktur-Tests, des Interviews, des systemischen 360°Feedbacks sowie über ihre eigenen notierten Erfahrungen aus den Übungen.

Entwurf eines Interessen- und Kompetenzprofils

Anhand eines Arbeitsblatts übertrugen sie die bisher erarbeiteten Informationen in ein persönliches Interessen- und Kompetenzprofil. Das entsprechende Arbeitsblatt war so strukturiert und handlungsleitend, dass die SchülerInnen nach ca. 40 Minuten diese Einzelarbeit abschließen konnten.

Skizzierung beruflicher Möglichkeiten

Auf der Basis dieses Interessen- und Kompetenzprofils wurden konkrete berufliche Möglichkeiten fokussiert, die sich im Verlauf des bisherigen Beratungsprozess ergeben hatten. Dazu gehörten auch die an den Ergebnissen der Auswertungen orientierten individuellen beruflichen Empfehlungen aus den standardisierten Testverfahren.

Diese Optionen wurden von den Teilnehmern in Einzelarbeit gesichtet und – je nach Neigung und Interesse – in das Arbeitsblatt zu geeigneten Ausbildungs- und Berufswegen übertragen.

Abschlussrunde

Die Teilnehmer äußerten Zufriedenheit, weil sie jetzt endlich etwas „Konkretes“ in der Hand hätten und nicht mehr nur soviel „Rederei“.

Hausaufgabe zu Modul 4

Hausaufgaben zu Modul 4 bestehen aus: Nachreflexion zu Modul 3 in der Triade, Überarbeitung der Visionsarbeit sowie erste Internetrecherche zu den erarbeiteten beruflichen Empfehlungen.

Modul 4

Eingangsrunde/Nachreflexion zu Modul 4

Vgl. oben Modul 3

Visionsarbeit

Nach der Eingangsrunde/Blitzlicht und der Nachreflexion zu Modul 3 wurden die Ergebnisse der Visionsarbeit in Kleingruppen präsentiert. Begründet war dies durch die Überlegung, dass für die Auseinandersetzung mit den individuellen Zukunftsvisionen, aber auch für die erste Annäherung an berufliche Möglichkeiten ein überschaubarer geschützter Raum förderlich sei.

Geplant waren vier ca. einstündige Durchgänge für je drei TeilnehmerInnen. Für jeden Coachee waren ca. 20 - 30 Minuten zur Vorstellung seiner Zukunftsvision in Bild und Text, seines persönlichen Interessen- und Kompetenzenprofils, der darauf aufbauenden beruflichen Möglichkeiten und der Ergebnisse seiner ersten Internet-

recherche. Den Abschluss sollte ein ausführliches Feedback mit ergänzenden Ideen durch die Gruppe und den Coach bilden.

Die Planung konnte in dieser Form nicht umgesetzt werden, da zwei Teilnehmer unentschuldigt fehlten und eine weitere Teilnehmerin- Paulina - zwischenzeitlich die Schule verlassen hatte, ohne dass diese Information weitergegeben worden war. Die SchülerInnen berichteten von sporadischen Schwierigkeiten mit einigen Fachlehrern und schilderten ihre Sorge, durch die Teilnahme an dem Coaching klausurrelevanten Unterricht zu versäumen.

Dementsprechend fanden nur drei Durchgänge mit je drei SchülerInnen statt. Acht der neun anwesenden SchülerInnen hatten diesmal ihre Zukunftsgeschichte- und das Zukunftsbild mitgebracht, eine Schülerin gab an, diese zuhause vergessen zu haben. Die Arbeitsblätter und Unterlagen für die Vorstellung der eigenen Arbeitsergebnisse fehlten bei drei Schülern, alle drei wollten aber trotzdem an der Übung teilnehmen, sodass wir uns darauf verständigten, zu improvisieren und aus dem Gedächtnis zu arbeiten.

Zu Ende der Übung erhielten die ‚Presenter‘ die Feedbackbögen der beiden Beobachter und des Coaches. Alle Teilnehmer wurden gebeten, ihre persönlichen Erfahrungen in den persönlichen Projektmappen zu notieren.

Erstellung individueller To-Do-Listen

Als letzten Arbeitsschritt in diesem Modul erstellten die Coachees anhand eines Arbeitsblatts eine To-Do-Liste und notieren dort genau, was sie wann, zu welcher Frage, mit wem und wo klären könnten. Es wurde angeregt, dass die SchülerInnen z.B. zu den möglichen Berufen Schnuppertage und Praktika organisieren, Interviews mit Bekannten führen, die diesen Beruf ausüben, Informationsveranstaltungen besuchen und sich an Ausbildungsstätten wie Hochschulen, Berufsakademien informieren. Diese Schritte sollten – soweit möglich – in der To-Do-Liste konkret mit Termin vermerkt werden.

Abschlussrunde

Zum Abschluss des Moduls fand eine gemeinsame Reflexionsrunde der heutigen neun TeilnehmerInnen statt. Alle haben die Arbeit in Kleingruppen als sinnvoll und produktiv erlebt. Drei der neun TeilnehmerInnen wünschten sich zusätzlich eine persönliche Einzelberatung mit einem anschließenden Feedback vom Coach, ob ihre bisherige Orientierung zu ihnen passe.

Hausaufgabe zu Modul 5

Zusätzlich zur Nachreflexion zu Modul 4 in der Triade, erhielten die TeilnehmerInnen die Aufgabe, zu den erarbeiteten beruflichen Möglichkeiten und Empfehlungen zu recherchieren, die nächsten Schritte zu klären und konkret zu planen.

Darüber hinaus sollten sie eine Kurzpräsentation des eigenen Interessen- und Kompetenzprofils, der sich daraus ergebenden beruflichen Überlegungen und der Ergebnisse der Internetrecherche zu den unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten und konkreten Berufsbildern vorbereiten.

Modul 5

Eingangsrunde/Nachreflexion zu Modul 4

Vgl. oben.

Präsentation der Rechercheergebnisse mit Brainstorming und Feedbacks

Kurzpräsentation des eigenen Interessen- und Kompetenzprofils, der sich daraus ergebenden beruflichen Überlegungen und der Ergebnisse der Internetrecherche zu den unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten und konkreten Berufsbildern Bearbeitungen der individuellen To-Do-Listen vor der Gruppe mit anschließendem Feedback und einem Brainstorming zu weiteren Möglichkeiten.

Abschlussrunde

Die Coachees bedankten sich bei den anderen Gruppenmitgliedern für deren Feedback und die genannten neuen Ideen zu ihren beruflichen Plänen. Sie betonten, dass sie viel von den anderen gelernt hätten und sich in vielen Kommentaren wiedergefunden hätten. Allerdings kritisierten einige Coachees die schlechte schulische Organisation. Die mangelnde Abstimmung mit der Schule und den einzelnen FachlehrerInnen sei dringend verbesserungsbedürftig. Gemeinsam mit den Teilnehmern wurde der Plan für das Modul 6 entwickelt und verabschiedet.

Hausaufgabe zu Modul 6

Die Hausaufgaben zu Modul 6 bestehen aus der Nachreflexion zu Modul 5 in der Triade, der weiteren Bearbeitung der individuellen To-Do-Listen sowie der Vorbereitung eines Bewerbungsgesprächs.

Modul 6

Das Modul 6 ist das letzte Modul des Beratungsprozesses und sollte auch für die einzelnen TeilnehmerInnen einen deutlichen Abschlusscharakter haben.

Eingangsrunde/Nachreflexion zu Modul 5 vgl. oben.

Nach der einführenden Begrüßungsrunde und der gemeinsamen Nachreflexion zu Modul 5 bildete das Rollenspiel zur Bewerbung den Abschluss des Coachingprozesses

(die Coachees waren vorab gebeten worden, sich auch kleidungsmäßig auf eine Bewerbungssituation einzustellen).

Präsentation der individuellen Ergebnisse des Coachings als Rollenspiel zur Bewerbung (vgl. ausführlich in Kapitel 6.4.5.2 und 7.4.5.3)

Das Modul 6 wurde in zwei Durchgängen mit je fünf TeilnehmerInnen durchgeführt.

Gemeinsame Abschlussrunde und Schlussevaluation zum Coachingprozess:

Die TeilnehmerInnen wertschätzten den Coachingprozess als sinnvolles Unterstützungsangebot und bezeichneten die Ergebnisse als hilfreich. Alle Coachees bestätigten, dass nach ihrer Einschätzung das Ziel dahingehend erreicht wurde, dass sie über sehr viel mehr Klarheit hinsichtlich ihrer eigenen Stärken und Schwächen verfügen und dass sie auf dem Weg zur beruflichen Orientierung und Entscheidung weitergekommen seien. Drei TeilnehmerInnen – darunter die beiden männlichen – sprachen sogar von einer absoluten Klarheit hinsichtlich ihrer weiteren beruflichen Planung. Zwei TeilnehmerInnen gaben an, dass sie sehr viel weniger Angst vor den nächsten Schritten hätten und positiver in die Zukunft blicken würden.

Die Coachees schlugen vor, dass das Coaching für alle SchülerInnen verbindlich eingeplant werden sollte. Dann würde sich die Sorge um den Unterrichtsausfall erübrigen und alle könnten von einem solchen Coaching profitieren.

Kritisiert wurden organisatorische Schwächen hinsichtlich der Terminabstimmung. Die 2. Gruppe musste beispielsweise das Abschlussmodul verschieben, da an dem vorgesehenen Termin ein Lehrerausflug stattfand und die Schule geschlossen war. Negativ bewerteten die SchülerInnen, dass sie wegen des Coachings Unterricht versäumten und dass diese Versäumnisse von einigen LehrerInnen sogar als vorsätzliches Fernbleiben vom Unterricht gedeutet würden.

Die Vorschläge, den Prozess etwas zu straffen und das Berufsberaterrollenspiel zu streichen, wurden von der Mehrheit der Coachees empfohlen. Nach Beendigung der Teilnehmerpräsentationen wurde der Forschungsfragebogen zum Abschluss des Prozesses ausgefüllt.

Ergebnisse aus dem Pilotprojekt für die weitere Planung und Umsetzung des Coachingmodells:

Aufgrund der Anregungen und Wünsche der SchülerInnen sind folgende Veränderungen des Modells vorgesehen:

- Das Coaching findet auf Stufenebene statt. Die Module werden zukünftig in unterrichtsfreien Zeiten bzw. an Tagen, an denen kein ordentlicher Unterricht stattfindet, angeboten; so. z.B. in der Schülerreisewoche in der letzten

Woche vor den Herbstferien, an den Elternsprechtagen und an Lehrerkonferenztagen.

- Eine Durchführung auf Stufenebene ist nur mit mehreren TutorenCoaches möglich. Zukünftigen Coachingprozessen wird ein- bis zweitägige Lehrer- bzw. Tutorenfortbildung vorausgehen, sodass mit Unterstützung der Tutoren als TutorenCoaches dann alle SchülerInnen der Stufe 12 gleichzeitig an dem Coaching teilnehmen können.
- Die Zusammenarbeit von TutorenCoaches und Coachees ist so zu gestalten, dass, dem in den Fragebögen geäußerten Wunsch der SchülerInnen entsprechend, die TutorenCoaches nicht gleichzeitig als FachlehrerInnen mit den Coachees arbeiten. Als Begründung wurde die Sorge genannt, dass die Aussagen und Ergebnisse während des Coachings eventuell die Sichtweise und Einschätzung der einzelnen SchülerInnen durch die LehrerInnen und dadurch auch die Notengebung („Das wäre doch menschlich - Lehrer sind auch nur Menschen!“) beeinflussen könnte und dass die LehrerInnen teilweise auch vorgefertigte Meinungen zu den SchülerInnen haben könnten, die ggf. den Prozess und dessen Ergebnisse beeinflussen. Eine weitgehende Neutralität und Allparteilichkeit der TutorenCoaches ist eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Coaching.
- Die Anzahl der Module wird von sechs auf fünf reduziert und das Rollenspiel zur Berufsberatung wird gestrichen.

Anhang 4: Online Fragebogen zum Abschluss des Einzelcoachings

Berufsorientierungscoaching – Top oder Flop?

Liebe Absolventen und Absolventinnen des Berufsorientierungscoachings,

Sie haben in den letzten Jahren an einem Einzelcoaching zur beruflichen Orientierung teilgenommen, das nun im Rahmen eines Forschungsprojekts der humanwissenschaftlichen Fakultät der Uni Köln ausgewertet werden soll.

Ziel des Projekts ist es, in Kooperation mit Ihnen das Konzept und die eingesetzten Methoden zu bewerten und zu prüfen, inwieweit Konzept und Methoden hinsichtlich der definierten Ziele des Coachings sinnvoll sind und Wirkung zeigen.

Uns interessieren Ihre aus der Teilnahme resultierenden Erfahrungen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge an ein solches berufliches Orientierungsangebot.

Die Rückmeldungen werden anonymisiert. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert ca. 20 Minuten.

Wir bedanken uns bei jedem 10. Teilnehmer mit einem Amazon-Gutschein im Wert von 30 Euro.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit herzlichen Grüßen,

Christiane Schuchardt-Hain

zukunfts-werkstatt.com

In der Höhle 7

51379 Leverkusen-Opladen

Telefon: 02171 - 94 97 60

info@zukunfts-werkstatt.com

Fragen zu Ihrer beruflichen Orientierung

	Ich weiß nicht, was ich will			Ich weiß, was ich will	
Wie hätten Sie sich vor dem Coaching in Bezug auf Ihre berufliche Orientierung geäußert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie hätten Sie sich nach dem Coaching in Bezug auf Ihre berufliche Orientierung geäußert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	sehr unsicher			sehr sicher	
Wie sicher fühlten Sie sich persönlich in der Einschätzung Ihrer Kompetenzen vor dem Coachingprozess?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie sicher fühlten Sie sich persönlich in der Einschätzung Ihrer Kompetenzen vor dem Coachingprozess?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Fragen zu Ihrer beruflichen Orientierung

	triff gar nicht zu	triff eher nicht zu	triff eher zu	triff sehr zu
Während des Coachings zur beruflichen Orientierung hat sich mein Bild von mir verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während des Coachings hat sich mein Bild meiner Interessen verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während des Coachings hat sich mein Bild meiner Kompetenzen verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während des Coachings ist mir die Richtung meiner beruflichen Orientierung klarer geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während des Coachings habe ich gelernt, dass ich mich intensiver mit der Frage der beruflichen Orientierung auseinander setzen will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ihre Rückmeldungen zum Coaching als Gesamtprozess

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
Das Coaching hat mir bei meiner beruflichen Orientierung weitergeholfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe während des Coachings meine Stärken kennen gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe während des Coachings meine Schwächen kennen gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe während des Coachings erfahren, welche beruflichen Richtungen zu meinem Interessen- und Kompetenzprofil passen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe während des Coachings erfahren, wo welche Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten angeboten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe während des Coachings neue Seiten an mir kennen gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe während des Coachings neue berufliche Möglichkeiten kennen gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Coaching hat Spaß gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Coaching hat mir Angst gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich freute mich auf die Termine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe viele neue Anregungen erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die zeitliche Struktur des Coachings, d.h. vier Module im Abstand von ca. 3-4 Wochen, war angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die inhaltliche Struktur, also die Vorgehensweise innerhalb des Prozesses fand ich sinnvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir war die Struktur des Coaching-Prozesses unklar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Offene Fragen

Welche Teile des Coachings waren am spannendsten und am informativsten für Sie persönlich und warum?

Davon hätte ich mir mehr gewünscht:

Das hat mir gefehlt:

Das hat mir besonders gefallen:

Gibt es eine Erfahrung während des Coachings, von der Sie glauben, dass sie Sie langfristig bei Ihrer beruflichen Orientierung und Entscheidung beeinflussen wird?

Ihre Rückmeldungen zu den einzelnen Methoden

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
Die Zusammensetzung und Vielfalt der angewandten Methoden waren sinnvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die unterschiedlichen Methoden haben mich verwirrt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Eignungstests wurden erst durch den Gesamtcoachingprozess wertvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fand es gut, dass ich letzten Endes entscheiden konnte, in welchen Ergebnissen ich mich wieder finde und in welchen nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es hat mich verwirrt, mit zum Teil unterschiedlichen Ergebnissen der Tests zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Berufseignungstest (geva) war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Interessen-Struktur-Test (das Ergebnis war die Kurve zu Ihren Hauptorientierungen) war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Test der Uni Bochum (Mein Berufsweg) war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Test der Uni Bochum (Mein Studiengang) war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeit mit dem Systemischen 360° Feedback (Fragebögen zum Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung) war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Rückmeldungen zu den einzelnen Methoden

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
Das ausführliche Interview in Modul 2 war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine schriftlich zu erstellenden Nachreflexionen zu den Treffen waren sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Interviews mit Freunden und Familie waren sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zukunftsarbeit (Zukunftsgeschichten) war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zukunftsarbeit (Bild) war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Diskussion meines Profils mit dem Coach war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Erstellung einer Umsetzungsstrategie/ To-Do-Liste war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die eigenverantwortliche Bearbeitung der To-Do-Liste war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte mir bei der Bearbeitung der To-Do-Liste mehr Unterstützung gewünscht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Rollenspiel zur Bewerbung/ Selbstpräsentation war sinnvoll für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche Methoden könnten gestrichen werden und warum?

Ihr persönlicher Nutzen des Coachings

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
Das Coaching war hilfreich für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen ordnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen festigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen weiterentwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe erkannt, dass ich vor dem Seminar stark von fremden Vorstellungen beeinflusst war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Seminar hat mich motiviert, auch selbst die Initiative zu ergreifen und weitere Schritte zu unternehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welcher Satz/ Aussage/ Situation fällt Ihnen spontan ein, der/die Sie während des Coachings am meisten beeindruckt hat?

--

Wie beurteilen Sie die Bedeutung der Qualität der Beziehung Coach und Coachee (Schüler(in))?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
Die Beziehung zu dem Coach ist entscheidend für den Erfolg des Coachings.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist wichtig, dass der Coach mich als Experte für meine eigene Person und meine Wünsche akzeptiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wünsche mir, dass der Coach mich unterstützt, meinen Weg selbst zu finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wünsche mir, dass der Coach mir sagt, was ich beruflich machen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, dass der Coach meine Gedanken (z.B. Ideen, Sorgen) aufgreift.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es nicht wichtig, dass ich Vertrauen in die Person des Coach haben kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, dass der Coach aufmerksam zuhört.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bedeutung verschiedener Aspekte bei Ihrer beruflichen Orientierung

	unwichtig		sehr wichtig		
Noten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Getroffene Fächerwahl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
persönliche Stärken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begabungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hobbys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulische Interessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Außerschulische Interessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wunsch nach Einzel-/Teamarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufstiegchancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter mit Bedeutung verschiedener Aspekte bei Ihrer beruflichen Orientierung

	unwichtig			sehr wichtig	
persönliche Zukunftsvorstellungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kulturelle Akzeptanz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsplatzsicherheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungsdauer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungskosten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
persönliche Träume	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familientradition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilzeiteignung des Berufs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chancen für Ausbildungs-/Studienplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chancen als Mann/ Frau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eignung für Mann/ Frau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige (bitte benennen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<div></div>					

Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren bei Ihrer beruflichen Orientierung

	unwichtig		sehr wichtig		
Familie allgemein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschwister	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verwandte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LehrerInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MitschülerInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorbilder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter mit Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren bei Ihrer beruflichen Orientierung

	unwichtig			sehr wichtig	
Medien allgemein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitschriften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infoschriften zur Berufswahl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Staatliche Beratungsangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Private Beratungsangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirchliche Beratungsangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige (bitte benennen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<div></div>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Fragen

Welche Wünsche, Empfehlungen und Ideen an schulinterne Orientierungs- bzw. Beratungsangebote haben Sie?

Was wäre eine ideale Unterstützung?

Wie sollte ein schulisches Angebot zur beruflichen Orientierung organisiert sein?

- ☐ Regelveranstaltung für alle SchülerInnen während der Schulzeit.
- ☐ Freiwillig außerhalb der Schulzeit als AG.
- ☐ Im Rahmen von schulischen Sonderveranstaltungen wie z. B. Projektwoche, Stufenfahrt oder Ähnliches.
- ☐ Sonstiges (bitte benennen)

Warum sollte das Angebot in dieser Art organisiert sein?

Was möchten Sie uns noch mitteilen? Hier finden Sie Platz für Anregungen, Wünsche, Kommentare und Kritik.

Statistische Angaben

In welchem Jahr haben Sie an dem Coaching teilgenommen?

Ihr aktuelles Alter:

Welchen Schulabschluss haben Sie beziehungsweise streben Sie an?

Wenn Sie an den Ergebnissen der Umfrage interessiert sind, haben sie nun die Möglichkeit Ihre E-Mail Adresse in unten stehendes Feld einzutragen. Die Ergebnisse werden voraussichtlich Anfang 2012 versendet. Ihre Anonymität ist selbstverständlich weiterhin gesichert.

Wenn Sie an dem Amazon-Gutschein interessiert sind, haben Sie nun die Möglichkeit Ihre E-Mail Adresse in unten stehendes Feld einzutragen. Ihre Anonymität ist selbstverständlich weiterhin gesichert.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 5: Fragebogen zu Beginn des Coachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung an der Anne-Frank-Gesamtschule (Schuljahr 2011/2012)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

Sie sind Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer an einem Coaching zur beruflichen Orientierung der AFG, das im Rahmen eines Forschungsprojekts der humanwissenschaftlichen Fakultät der Uni Köln ausgewertet wird. Es geht hierbei um das Thema der beruflichen Orientierung in der Oberstufe. Ziel des Projekts ist es, Informationen zur Art und Weise der beruflichen Orientierung in der Oberstufe zu untersuchen und in **Zusammenarbeit mit Ihnen** ein Coachingkonzept zu erarbeiten und zu überprüfen, welches **Ihnen** eine gute berufliche Orientierung und Entscheidung ermöglicht.

Der folgende Fragebogen dient der Erfassung der Startsituation vor dem Coaching und Ihrer aktuellen Wünsche an ein solches berufliches Orientierungsangebot. Bitte nutzen Sie die Chance, bei der Erarbeitung des Coachingkonzepts aktiv mitzuarbeiten.

Es würde uns sehr freuen, wenn dieses Projekt Sie interessiert und wenn sie uns helfen, es weiter zu verbessern und nach Ihren Wünschen zu gestalten. Nach dem Coachingprozess gibt es einen weiteren Fragebogen, in dem wir Sie zu Ihren Erfahrungen und Meinungen befragen. Der wird anonymisiert ausgewertet und das Projekt wird dann entsprechend Ihrer Vorschläge weiter entwickelt. **Es wäre super, wenn Sie uns unterstützen und aktiv mitarbeiten. Ihr Nutzen wird sein, dass Sie viel über Ihre persönlichen Stärken und passende Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten herausfinden können.**

Christiane Schuchardt-Hain

Leverkusen im Dezember 2011

Wichtig: Die Tutoren sichern zu, die Fragebögen ungelesen zur Auswertung weiter zu leiten. Alle Daten werden bei der Auswertung anonymisiert. Alle Informationen werden streng vertraulich behandelt.

Name: _____

Geburtsdatum: _____._____._____ Geschlecht: männl./weibl. Geschwesterzahl: ____

Erwartete durchschnittliche Abiturabschlussnote: ____

Zeugnisnoten Ende Stufe 11:

in Deutsch: ____ in Mathematik: ____ in Englisch: ____ in Biologie: ____ in Sport: ____

1. Wie häufig haben Sie sich bisher Gedanken zu Ihrer beruflichen Orientierung gemacht?

sehr oft	oft	mittel	selten	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Auf einer Skala von 1 – 7, wo stehen Sie in Bezug auf Ihre berufliche Orientierung, wenn 1 bedeutet „ich weiß nicht, was ich will“ und 7 „ich weiß, was ich will“?

Ich weiß nicht, was ich will			Ich weiß ungefähr, was ich will		Ich weiß, was ich will	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7

3. Wie sicher fühlen Sie sich persönlich in der Einschätzung Ihrer Stärken, Begabungen und Fähigkeiten?

sehr sicher	sicher	mittel	unsicher	sehr unsicher
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Welche Bedeutung haben die folgenden Gesichtspunkte bei der beruflichen Orientierung für Sie persönlich?

	sehr hohe	hohe	mittlere	geringe	sehr geringe
Noten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Getroffene Fächerwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pers. Stärken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begabungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hobbys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufstiegchancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pers. Zukunftsvorstellungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umwelt (Ökologie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kulturelle Akzeptanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsplatzsicherheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zukunftsaussichten d. Berufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsdauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungskosten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pers. Träume und Wünsche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familientradition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilzeiteignung des Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chancen für einen Ausbildungsplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chancen als Frau/ Mann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eignung für Frau/ Mann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte benennen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Welche Bedeutung haben die folgenden Personen, Medien, Beratungsangebote usw. auf Ihre persönliche berufliche Orientierung?

	sehr hohe	hohe	mittlere	geringe	sehr geringe
Familie(allg.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Verwandte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MitschülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorbilder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Infoschriften zur Berufswahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staatl. Beratungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Priv. Beratungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirchl. Beratungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte benennen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Welche konkreten Informationsmöglichkeiten und Beratungskonzepte zur beruflichen Orientierung kennen Sie?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

7. Inwiefern werden diese üblicherweise von SchülerInnen der Oberstufe genutzt, inwiefern nicht - und warum?

- zu a) _____
- _____
- zu b) _____
- _____
- zu c) _____
- _____
- zu d) _____
- _____

8. Nennen Sie konkrete Schritte, die Sie persönlich in den letzten 2 Monaten auf dem Weg zur beruflichen Orientierung unternommen haben.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

9. Was waren dabei Ihre persönlichen Erfahrungen und Ergebnisse?

- zu a) _____

- zu b) _____

- zu c) _____

- zu d) _____

10. Wie viele Stunden haben Sie in den letzten Monaten wöchentlich damit verbracht, über Ihre berufliche Zukunft nachzudenken bzw. sich über Ihre Möglichkeiten zu informieren?

- Allein - auch mit Medien (Zeitschriften, Fernsehen, Internet usw.) _____
- mit Eltern _____
- mit Freunden in der Freizeit _____
- mit Lehrern und Mitschülern in der Schule _____
- Agentur für Arbeit/ BIZ _____
- Sonstige (bitte konkret benennen) _____

11. Wenn Sie sich mit einem Fortbewegungsmittel auf dem Weg zur beruflichen Orientierung vergleichen würden, welches würde Ihnen zurzeit am meisten entsprechen?

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| ICE | <input type="checkbox"/> |
| Luftballon | <input type="checkbox"/> |
| Fahrrad | <input type="checkbox"/> |
| Flugzeug | <input type="checkbox"/> |
| PKW | |
| - auf der Landstraße | <input type="checkbox"/> |
| - auf der Autobahn | <input type="checkbox"/> |
| - auf der Einbahnstraße | <input type="checkbox"/> |
| - in der Sackgasse | <input type="checkbox"/> |
| Hubschrauber | <input type="checkbox"/> |
| Segelflugzeug | <input type="checkbox"/> |
| Wohnwagen | <input type="checkbox"/> |
| Dreirad | <input type="checkbox"/> |
| Schubkarre | <input type="checkbox"/> |

Warum? Bitte versuchen Sie zu beschreiben, welche Gedanken und Gefühle Sie mit Ihrer Zuordnung verbinden.

13. Welche Wünsche, Empfehlungen und Ideen an schulinterne Orientierungs- bzw. Beratungsangebote haben Sie? Was wäre eine ideale Unterstützung?

14. Wie sollte ein schulisches Angebot zur beruflichen Orientierung organisiert sein?

- | | |
|--|--------------------------|
| Regelveranstaltung für alle SchülerInnen während der Schulzeit | <input type="checkbox"/> |
| Freiwillig außerhalb der Schulzeit als AG | <input type="checkbox"/> |
| im Rahmen von schulischen Sonderveranstaltungen | |
| wie z. B. Projektwoche, Stufenfahrt o. Ä. | <input type="checkbox"/> |

Warum?

15. Wenn ja, wann sollte ein solches Angebot stattfinden? (Mehrfachnennung möglich)

- | | | | |
|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Stufe 11/1 | <input type="checkbox"/> | Stufe 11/2 | <input type="checkbox"/> |
| Stufe 12/1 | <input type="checkbox"/> | Stufe 12/2 | <input type="checkbox"/> |
| Stufe 13/1 | <input type="checkbox"/> | | |

16. Wie viele Stunden sollten für den Prozess der beruflichen Orientierung in der Stufe 12 pro Monat eingeplant werden?

Während der Schulzeit _____

In der Freizeit _____

17. Was glauben Sie motiviert SchülerInnen, aktiv in den Prozess der beruflichen Orientierung einzusteigen?

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

18. Glauben Sie, dass SchülerInnen Angst vor der Entscheidung hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung haben?

ja

☐

eher ja

☐

teils/teils

☐

eher nein

☐

nein

☐

Warum?

19. Was könnte wer dagegen tun?

Was?: _____

Wer?: _____

20. Sie sind selbst OberstufenschülerIn, was denken Sie: Wie lassen Stärken und Kompetenzen bei Ihnen und Ihren Mitschülern und Mitschülerinnen am besten entdecken?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 6: Fragebogen zum Abschluss des Coachings zur beruflichen Orientierung und Entscheidung an der Anne-Frank-Gesamtschule (Schuljahr 2011/2012)

Liebe Schülerinnen und Schüler der Stufe 12,

Sie haben an einem Berufsorientierungscoaching teilgenommen, das im Rahmen eines Forschungsprojekts der Uni Köln ausgewertet wird. Ziel des Projekts ist es, Informationen zur Art und Weise der beruflichen Orientierung an der Oberstufe zu untersuchen und in Kooperation mit den SchülerInnen ein Coachingkonzept zu erarbeiten und zu überprüfen, das Ihnen eine gute berufliche Orientierung und Entscheidung ermöglicht.

Der folgende Fragebogen dient der Erfassung der Situation zum Abschluss dieses Coachings. Uns interessieren Ihre aus der Teilnahme resultierenden Erfahrungen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge an ein solches berufliches Orientierungsangebot.

Wichtig: Die Tutoren sichern zu, die Fragebögen ungelesen zur Auswertung weiter zu leiten. Alle Daten werden bei der Auswertung anonymisiert. Trotzdem bitten wir Sie zunächst um die Nennung Ihres Namens, um einen Vergleich vorher/nachher erstellen zu können. Alle Informationen werden streng vertraulich behandelt.

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit, Ihren Einsatz und Ihre Unterstützung.

Christiane Schuchardt-Hain

Leverkusen im Februar 2012

Name: _____

Geburtsdatum: _____._____._____ Geschlecht: männl./weibl.

A) Fragen zum Gesamtprozess

1. Welcher Satz/ Aussage/ Situation fällt Ihnen spontan ein, der/die Sie während des Coachings am meisten beeindruckt hat?

2. Welche Teile des Coachings waren am spannendsten und am informativsten für Sie persönlich und warum?

3. Welche Teile könnten gestrichen werden und warum?

4. Zeitliche Struktur:

Das Coaching besteht zurzeit aus einer Informationsveranstaltung und 4 Modulen, die insgesamt über zwei Monate verteilt sind, wobei drei der 4 Module gebündelt in der Zeit vom 31.1. bis zum 03.02. stattgefunden haben. Das Abschlussmodul 4 dann ca. 6 Wochen später. Haben Sie zu einer solchen Zeitplanung Änderungswünsche?

Ja

Nein

Wenn ja: Bitte benennen und erläutern:

5. Inhaltliche Struktur:

Das Seminar ist so aufgebaut, dass Sie im 1. Teil über Tests, Interviews und Übungen Informationen zu Ihren Interessen, Kompetenzen und beruflichen Möglichkeiten zusammenstellen konnten. Darauf aufbauend haben Sie Ihre persönlichen Profile und Ihre individuelle Umsetzungsstrategie = To-Do-Liste zur weiteren beruflichen Orientierung und Entscheidung entwickelt und vor der Gruppe präsentiert. Haben Sie Änderungswünsche zu dieser Vorgehensweise?

Ja

Nein

Wenn ja: Bitte benennen und erläutern:

6. Ihre Bewertung des Gesamtcoachings:

	triffts ehr zu	triff eher zu	trifft mittel zu	triff eher zu	trifft sehr zu	
Das Seminar war hilfreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es hat nichts gebracht
Die angesprochenen Perspekti- ven waren neu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Perspektiven hatte ich be- reits vorher eingenommen
Die Themen waren wichtig und bedeutend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Themen waren unwichtig und unbedeutend
Der Berufseignungstest wurde erst durch das Gesamtseminar wertvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Der Berufseignungstest wäre auch ohne weitere Arbeit aus- reichend gewesen
Das Seminar machte Spaß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das Seminar machte keinen Spaß
Ich freute mich auf die Termine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich hatte Angst vor den Termi- nen
Meine Gedanken (z.B. Ideen, Sorgen) wurden aufgegriffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mein Gedanken blieben unbe- achtet
Die angewandten Methoden waren sinnvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die angewandten Methoden waren nicht sinnvoll
Mir wurde aufmerksam zuge- hört	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mir wurde nicht aufmerksam zugehört
Mir war die Struktur des Semi- nars klar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mir war die Struktur des Semi- nars unklar
Ich habe erkannt, dass ich vor dem Seminar von fremden Vorstellungen beeinflusst war	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich habe erkannt, dass ich mir selbst schon vorher über meine eigenen Interessen und Fähig- keiten im Klaren war
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen ordnen, festigen bzw. weiterentwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meine Gedanken und Vorstel- lungen wurden verwirrt bzw. sind stagniert und festgefahren
Ich wurde ernst genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich wurde nicht ernst genom- men
Das Seminar hat mich moti- viert, auch selbst die Initiative zu ergreifen und weitere Schrit- te zu unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das Seminar hatte keine Aus- wirkungen auf meine Motivati- on und mein Verhalten

7. Gibt es eine Erfahrung während der letzten Monate, von der Sie glauben, dass sie Sie langfristig bei Ihrer beruflichen Orientierung und Entscheidung beeinflussen wird?

- innerhalb des Coachings?

- außerhalb unserer gemeinsamen Arbeit?

8. Sollte ein solches Coaching eher von einem/ einer ‚neutralen‘ externen BeraterIn durchgeführt werden, von einem/r schulinternen (Beratungs)LehrerIn, der die SuS nicht kennt oder von einem/r (Beratungs)LehrerIn, der/die SuS eventuell schon etwas kennt?

externer Berater	<input type="checkbox"/>
Schulinterner Berater, der/die SuS nicht kennt	<input type="checkbox"/>
schulinterner Berater, der/die SuS kennt	<input type="checkbox"/>
das wäre mir egal	<input type="checkbox"/>

B) Vergleichender Teil

1. Wie häufig haben Sie sich bisher Gedanken zu Ihrer beruflichen Orientierung gemacht?

sehr oft	oft	mittel	selten	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Auf einer Skala von 1 – 7, wo stehen Sie in Bezug auf Ihre berufliche Orientierung, wenn 1 bedeutet „ich weiß nicht, was ich will“ und 7 „ich weiß, was ich will“?

Ich weiß nicht, was ich will			Ich weiß ungefähr, was ich will		Ich weiß, was ich will	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7

3. Welche Bedeutung haben die folgenden Gesichtspunkte bei der beruflichen Orientierung für Sie persönlich?

	sehr hohe	hohe	mittlere	geringe	sehr geringe
Noten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Getroffene Fächerwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pers. Stärken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begabungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hobbys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufstiegschancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pers. Zukunftsvorstellungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umwelt (Ökologie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kulturelle Akzeptanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsplatzsicherheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zukunftsaussichten d. Berufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsdauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungskosten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pers. Träume und Wünsche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familientradition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilzeiteignung des Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chancen für einen Ausbildungsplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chancen als Frau/ Mann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eignung für Frau/ Mann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte benennen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Welche Bedeutung haben die folgenden Personen, Medien, Beratungsangebote usw. auf Ihre persönliche berufliche Orientierung?

	sehr hohe	hohe	mittlere	geringe	sehr geringe
Familie(allg.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Verwandte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MitschülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorbilder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Infoschriften zur Berufswahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staatl. Beratungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Priv. Beratungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirchl. Beratungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte benennen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wie sicher fühlen Sie sich persönlich in der Einschätzung Ihrer Stärken, Begabungen und Fähigkeiten?

sehr sicher	sicher	mittel	unsicher	sehr unsicher
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Nennen Sie konkrete Schritte, die Sie persönlich in den **letzten 2 Monaten** auf dem Weg zur beruflichen Orientierung unternommen haben.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

7. Was waren dabei Ihre persönlichen Erfahrungen und Ergebnisse?

- zu a) _____

- zu b) _____

- zu c) _____

- zu d) _____

10. Wie viele Stunden haben Sie in den letzten Monaten wöchentlich damit verbracht, über Ihre berufliche Zukunft nachzudenken bzw. sich über Ihre Möglichkeiten zu informieren?

- | | |
|--|-------|
| Allein - auch mit Medien (Zeitschriften, Fernsehen, Internet usw.) | _____ |
| mit Eltern | _____ |
| mit Freunden in der Freizeit | _____ |
| mit Lehrern und Mitschülern in der Schule | _____ |
| Agentur für Arbeit/ BIZ | _____ |
| Sonstige (bitte konkret benennen) | _____ |
| _____ | |

11. Wenn Sie sich mit einem Fortbewegungsmittel auf dem Weg zur beruflichen Orientierung vergleichen würden, welches würde Ihnen zurzeit am meisten entsprechen?

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| ICE | <input type="checkbox"/> |
| Luftballon | <input type="checkbox"/> |
| Fahrrad | <input type="checkbox"/> |
| Flugzeug | <input type="checkbox"/> |
| PKW | |
| - auf der Landstraße | <input type="checkbox"/> |
| - auf der Autobahn | <input type="checkbox"/> |
| - auf der Einbahnstraße | <input type="checkbox"/> |
| - in der Sackgasse | <input type="checkbox"/> |
| Hubschrauber | <input type="checkbox"/> |
| Segelflugzeug | <input type="checkbox"/> |
| Wohnwagen | <input type="checkbox"/> |
| Dreirad | <input type="checkbox"/> |
| Schubkarre | <input type="checkbox"/> |

Warum? Bitte versuchen Sie zu beschreiben, welche Gedanken und Gefühle Sie mit Ihrer Zuordnung verbinden.

13. Welche Wünsche, Empfehlungen und Ideen an schulinterne Orientierungs- bzw. Beratungsangebote haben Sie? Was wäre eine ideale Unterstützung?

14. Wie sollte ein schulisches Angebot zur beruflichen Orientierung organisiert sein?

- | | |
|--|--------------------------|
| Regelveranstaltung für alle SchülerInnen während der Schulzeit | <input type="checkbox"/> |
| Freiwillig außerhalb der Schulzeit als AG | <input type="checkbox"/> |
| im Rahmen von schulischen Sonderveranstaltungen | |
| wie z. B. Projektwoche, Stufenfahrt o. Ä. | <input type="checkbox"/> |

Warum?

15. Wenn ja, wann sollte ein solches Angebot stattfinden? (Mehrfachnennung möglich)

- | | | | |
|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Stufe 11/1 | <input type="checkbox"/> | Stufe 11/2 | <input type="checkbox"/> |
| Stufe 12/1 | <input type="checkbox"/> | Stufe 12/2 | <input type="checkbox"/> |
| Stufe 13/1 | <input type="checkbox"/> | | |

16. Wie viele Stunden sollten für den Prozess der beruflichen Orientierung in der Stufe 12 pro Monat eingeplant werden?

Während der Schulzeit _____

In der Freizeit _____

17. Was glauben Sie motiviert SchülerInnen, aktiv in den Prozess der beruflichen Orientierung einzusteigen?

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

18. Glauben Sie, dass SchülerInnen Angst vor der Entscheidung hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung haben?

ja

☐

eher ja

☐

teils/teils

☐

eher nein

☐

nein

☐

Warum?

19. Was könnte wer dagegen tun?

Was?: _____

Wer?: _____

20. Sie sind selbst OberstufenschülerIn, was denken Sie: Wie lassen Stärken und Kompetenzen bei Ihnen und Ihren Mitschülern und Mitschülerinnen am besten entdecken?

C. Ihre Rückmeldung zu den einzelnen Methoden

Die Zusammensetzung und Vielfalt der angewandten Methoden war sinnvoll

trifft voll zu

☐

trifft eher zu

☐

trifft eher nicht zu

☐

trifft gar nicht zu

☐

Die unterschiedlichen Methoden haben mich verwirrt

trifft voll zu

☐

trifft eher zu

☐

trifft eher nicht zu

☐

trifft gar nicht zu

☐

Die Eignungstests wurden erst durch den Gesamtcoachingprozess wertvoll

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich fand es gut, dass ich letzten Endes entscheiden konnte, in welchen Ergebnissen ich mich wieder finde und in welchen nicht

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es hat mich verwirrt, mit zum Teil unterschiedlichen Ergebnissen der Tests zu arbeiten

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Berufseignungstest (geva) hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Arbeit mit dem Systemischen 360° Feedback (Fragebögen für die Familie, Bezugspersonen und Sie persönlich/ Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung) hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das ausführliche Interview in Modul 2 hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meine Interviews mit Freunden und Familie haben mich weiter gebracht/ waren sinnvoll

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Zukunftsarbeit (Zukunftsgeschichten) hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Zukunftsarbeit (Bild) hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Präsentation und Diskussion meines Profils hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu
☐

trifft eher zu
☐

trifft eher nicht zu
☐

trifft gar nicht zu
☐

Die Erstellung einer Umsetzungsstrategie/ To-Do-Liste hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu
☐

trifft eher zu
☐

trifft eher nicht zu
☐

trifft gar nicht zu
☐

Die eigenverantwortliche Bearbeitung der To-Do-Liste hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu
☐

trifft eher zu
☐

trifft eher nicht zu
☐

trifft gar nicht zu
☐

Ich hätte mir dabei mehr Unterstützung gewünscht

trifft voll zu
☐

trifft eher zu
☐

trifft eher nicht zu
☐

trifft gar nicht zu
☐

Das Rollenspiel zur Bewerbung/ Selbstpräsentation hat mich weiter gebracht/ war sinnvoll

trifft voll zu
☐

trifft eher zu
☐

trifft eher nicht zu
☐

trifft gar nicht zu
☐

Welche Teile könnten gestrichen werden und warum?

Zum Abschluss

Wie sehr haben Sie sich eingesetzt, damit der Coachingprozess für Sie persönlich und für Ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ein Erfolg wurde

sehr eingesetzt
☐

eher eingesetzt
☐

eher nicht eingesetzt
☐

gar nicht eingesetzt
☐

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 7: Leitfadeninterview zur Nachevaluierung der Einzelcoachings

Anmerkung: Die Fragen decken das Erkenntnisinteresse der Untersuchung ab. Die Abfolge der Fragestellungen richtet sich nicht stringent nach der aufgezeigten Reihenfolge, sondern richtet sich nach dem Gesprächsverlauf und den von den Interviewten formulierten Antworten.

Begrüßung; Aufklärung über den Forschungsprozess; Erlaubnis, das Interview aufzuzeichnen und zu transkribieren; Bitte um Kritik, Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge; Zusicherung der Anonymisierung.

Biografische Daten:

Name und Geschlecht

Wann haben Sie an dem Coaching teilgenommen?

Wie alt waren Sie zu der Zeit und was war Ihre (berufliche) Situation?

Wie alt sind Sie heute und was machen Sie zurzeit?

Die Fragen:

Interviewer: Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?

Interviewer: Welcher Satz/Aussage/Situation fällt Ihnen spontan ein, der/die Sie während des Coachings am meisten beeindruckt hat?

Interviewer: Welche Teile des Coachings waren am spannendsten und am informativsten für Sie persönlich und warum?

Interviewer: Welche Teile könnten gestrichen werden und warum?

Interviewer: Wie haben Sie die Beziehungsqualität Coach/Coachee erlebt? Was finden Sie für eine solche Beziehung wichtig?

Eventuell – je nach Situation - nachfragen: Worauf sollte geachtet werden?

Hatten Sie Vertrauen?

Wurde Ihnen aufmerksam zugehört?

Fühlten Sie sich respektiert?

Wurden Sie achtsam behandelt? Was verstehen Sie unter Achtsamkeit?

Konnten Sie offen über eventuelle Sorgen sprechen?

Interviewer: Hatten Sie das Gefühl, auf Augenhöhe zu sein?

Interviewer: Was sind nach Ihrer Meinung gute Rahmenbedingungen?

Interviewer: Was könnte den Prozess stören?

Interviewer: War es für Sie eine angemessene Struktur und Zeitplanung?

Interviewer: Mich interessiert zunächst, Ihre Bewertung der erlebten Methodenvielfalt, dann werde ich zu den einzelnen eingesetzten Methoden nachfragen und Sie nach Ihrer Einschätzung fragen.

Interviewer: Wie empfanden Sie die Zusammensetzung und Vielfalt der Methoden?

Interviewer: Waren die unterschiedlichen Methoden und ggf. teilweise unterschiedliche Ergebnisse verwirrend?

Interviewer: Wie war es für Sie, dass letzten Endes Sie entschieden haben, in welchen Ergebnissen Sie sich wiederfinden und welche zu Ihnen passen?

Interviewer: Hatten Sie eine Lieblingsmethode?

Interviewer: Fördert das Coaching die individuelle Selbstreflexion? Haben Sie mehr über sich nachgedacht als sonst oder war das ähnlich?

Interviewer: Würden Sie sagen, Jo vor dem Coaching und Jo nach dem Coaching, hat sich da irgendwas verändert durch Selbstexploration und/oder Selbstreflexion? Haben Sie einen anderen Weg kennengelernt, über sich selber nachzudenken?

Interviewer: Wie fanden Sie die Eignungstests?

Interviewer: Wie fanden Sie das Systemische 360°Feedback? (ggf. nochmal erklären)

Interviewer: Das ausführliche wertschätzende Interview beim 2. Treffen?

Interviewer: Die Interviews mit Familie und Freunden?

Interviewer: Wie war die Zukunftsarbeit für Sie? Also zunächst die Traumreise, dann das Geschichten dazu schreiben und das Bild?

Interviewer: Ermöglicht das Coaching den Coachees eine bessere Einschätzung ihrer Stärken, Interessen und Werte? Inwiefern? Wodurch?

Interviewer: Hat das Coaching einen Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Coachees? Inwiefern?

Interviewer: Wie fanden Sie es, Ihre Rechercheergebnisse präsentieren zu müssen?

Interviewer: Und in dem nächsten Treffen Ihr berufliches Profil?

Interviewer: Würden Sie sagen, dass Sie damals dadurch sicherer geworden sind, in Ihrer Planung?

Interviewer: In der 2. Hälfte des Coachings haben Sie eine Art To-Do-Liste für die weiteren Schritte entwickelt? Ist das ein Schritt im Coaching, den Sie gut finden? Oder eher überflüssig? Die Erstellung zunächst und dann auch die Umsetzung?

Hätten Sie sich dafür mehr Unterstützung gewünscht?

Interviewer: Als Sie das Coaching gemacht haben, waren Sie unter 20, würden Sie sagen, dass sich während des Coachingprozesses auch irgendetwas verändert hat in Ihrem Gefühl der Eigenverantwortung oder Eigeninitiative.

Interviewer: Hatten Sie irgendwann im Verlauf des Coachings das Gefühl, dass Ihnen externe Einflussfaktoren bewusster geworden sind? Sei es familiärer, gesellschaftlicher oder kultureller Art? Einflussfaktoren meint, dass vielleicht vorher Ihre Pläne, Ihre Werte und Ihre Selbsteinschätzung sehr von außen geprägt waren, die Sie durch

das Coaching entdeckt und dann auch relativiert haben? Es könnte ja sein, dass vorher jemand immer zu Ihnen gesagt hat, Du solltest das und das werden, das passt zu Dir!

Interviewer: *Wie wichtig finden Sie das Rollenspiel mit der Selbstpräsentation des eigenen beruflichen Profils am Schluss? Das fiktive Bewerbungsgespräch? Wie war das für Sie? Hat das etwas gebracht oder war das eher blöd? (vor Publikum?)*

Interviewer: *Würden Sie sagen, dass Sie sich nach dem Prozess hinsichtlich der Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten besser informiert gefühlt haben?*

Interviewer: *Hilfe zur Selbsthilfe?*

Interviewer: *Kann man sagen, dass durch den Prozess dann auch eine Perspektiverweiterung und damit dann auch eine Erweiterung der Handlungsoptionen entwickelt hat?*

Interviewer: *Soll etwas gestrichen werden?*

Interviewer: *Wie empfanden Sie die Transparenz und Struktur des Prozesses?*

Interviewer: *Ein systemisch-konstruktivistisches Coachingkonzept basiert auf der Annahme, dass es immer die eigene Konstruktion von Wahrheit gibt, dass es immer auf die Beobachterposition ankommt, auf die Richtung, aus der man schaut. Inwiefern hat konstruktives Lernen bei Ihnen stattgefunden? Haben Sie sich selber konstruiert während des Prozesses?*

Interviewer: *Könnte man sagen, das Coaching hat Spaß gemacht?*

Interviewer: *Vom Zeitpunkt her, wann wäre ein guter Zeitpunkt für ein Coaching in der Schule?*

Interviewer: *Hat das Coaching Ihnen Angst gemacht hat?*

Interviewer: *Glauben Sie das SchülerInnen Angst vor der Entscheidung hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung haben?*

Interviewer: *Wie würden Sie den Nutzen vom Coaching beschreiben? Hat das Coaching Ihnen weitergeholfen?*

Fühlen Sie sich ausreichend angeregt und unterstützt, Ideen über Ihre eigene Persönlichkeit, Ihre Interessen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten im beruflichen Bereich zu entwickeln?

Fühlten Sie sich ausreichend angeregt, immer wieder aktuelle Lebenspläne zu konstruieren und zu reflektieren, hierzu passende berufliche Bereiche zu explorieren und weiterführende Informationen zu erarbeiten?

Interviewer: *Haben Sie Ideen und Phantasien zu einer möglichen Verbesserung des Coachings?*

Anhang 8: Transkriptionen der Interviews zur qualitativen Untersuchung

Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert. Die Antworten wurden sprachlich leicht überarbeitet und Doppelungen gekürzt.

Tabelle 50: Die InterviewpartnerInnen

Nr.	Interview Name*	Datum des Coachings; Status und Alter der Coachees	Datum des Nachinterviews, Status und Alter der Coachees
1	Johannes (m)	2008, Stufe 12, Alter 19	2013, Medizin im 8. Semester, Alter 24
2	Tim (m)	2013, Stufe 12, Alter 18	2013, Biogenetik, Zulassung zum Studium, Alter 18
3	Jolanda (w)	2013, Jura im 2. Semester, Alter 20	2013, Wechsel von Jura zu Psychologie, Zulassung zum Studium, Alter 21
4	Patrizia (w)	2007, ohne Beschäftigung, abgebrochenes Zahnmedizinstudium, Alter 25	2013, Zahnmedizin im 8. Semester, Alter 31
5	Esther (w)	2009, 2. Ausbildungsjahr Hotelmanagement, Alter 19	2013, Wirtschaftspsychologie (BA), zurzeit im Praktikum, Zulassung zum Master in Psychologie, Alter 24
6	Julia (w)	2013, Abiturientin, Alter 19	2013, Wirtschaftsingenieur, Zulassung zum Studium, Alter 19
7	Cem (m)	2011, Stufe 12, Alter 18	2013, Ausbildung Physiotherapie, Alter 20
8	Sandra (w)	2010, Abiturientin, Alter 19	2013, Psychologie/Neuro-Sciences im 4. Semester, Alter 22
9	Nathalie (w)	2011, BWL im 2. Semester, Alter 20	2013, Germanistik im 5. Semester, Alter 23
10	Isabel (w)	2012, Abiturientin, Alter 18	2013, Literaturwissenschaften, Alter 19
11	Freddi (m)	2010, Abiturient, Alter 19	2013, Sozialpädagogik im 5. Semester, Alter 22

* Die Namen wurden verändert.

Interview Nr. 1

Interviewpartner: Johannes (Name geändert)

Interviewdatum: 19. Juli 2013

Teilnahme am Coaching 2008

Status zurzeit des Coachings: Stufe 12, Alter 19

Status zurzeit des Nachinterviews: Medizin im 8. Semester, Alter 24

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum, im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema 'Coaching zur beruflichen Orientierung' neben den quantitativen auch qualitative Erhebungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Johannes: Ich weiß noch, dass ich mit großer Spannung und auch hohen Erwartungen da reingegangen bin und dass es damals von meinem damaligen Klassenlehrer initiiert worden ist. Die erste Stunde war einfach mal so ein bisschen reinschnuppern oder eine Idee davon kriegen, wie es werden wird und was bei mir so rauskommen könnte. Dann erinnere ich mich auf jeden Fall noch an diesen großen Testbereich. Ich habe für mich mal ausgerechnet, dass ich so über 20 Stunden Tests über mich ausgefüllt habe, dass es da auch diese Fremdwahrnehmungstests gab, die familiär und im Freundeskreis (lacht) so auseinander gestrebt sind, dieses extrovertiert introvertiert zum Beispiel. Dann sehr viel wegweisende Gespräche. Ich weiß, dass sich damals bei mir herauskristallisiert hat, dass Geld auf gar keinen Fall eine große Rolle bei mir im Leben spielen wird und das ist etwas, wo ich auch jetzt immer wieder drauf stoße. Dass ich mir zwar denke, die Tore dafür sind offen, dass es finanziell sehr gut werden wird, aber es ist nicht der Grund. Ja, es ist interessant, es ist vieles da, das irgendwie nur in die Richtung getastet hat, aber dieses Tasten war damals sehr gut. Auch das mit Schweden. Da hatte ich mich sehr bemüht, da Erasmus zu machen. In genau dem Semester hat leider die Partner-Uni die Erasmus-Partnerschaft gekündigt. Da ist Interesse und das ist im Coaching alles noch ein bisschen deutlicher geworden. Das für mich Interessante war, dass ich mich halt eben auch sehr viel besser habe kennenlernen können und das ist jetzt auch gerade aus dieser 5-Jahres-Perspektive sehr interessant. Das nochmal zu sehen, weil ich merke, dass die Dinge, die mir damals wirklich wichtig gewesen sind, was da rausgekommen ist, dass sich da wenig dran verändert hat. Das hat sich eher noch weiter spezialisiert, aber dass es kein fremder Mensch mehr ist, mit dem ich mich beschäftige. Dann erinnere ich mich noch sehr schön an dieses Zukunftsbild, was zu malen war: an das große Haus, Bauernhof sogar in Schweden, dann

dass es eben so übermäßig deutlich rausgekommen ist, dass diese soziale Komponente im Leben für mich eine wichtige Rolle spielen wird und auch dieses Handwerkliche. Das ist auch sehr interessant, weil ich auf jeden Fall in die chirurgische Richtung tendiere. Ich glaube, es waren vier oder fünf Blöcke.

Interviewer: *War es für Sie eine angemessene Struktur und Zeitplanung?*

Johannes: Auf jeden Fall!

Interviewer: *Oder war es zu lang oder zu kurz?*

Johannes: Überhaupt nicht. Struktur und Zeitplanung fand ich auf jeden Fall gut, aber ich fand auch die Abstände, das war immer so ein Monat Abstand, das war in Ordnung, weil man hat sich im Nachhinein auch immer noch sehr viel Gedanken machen können und da würde ich minimal auf 3 Wochen runtergehen, die Zeit braucht man. Der Monatsabstand war gut, wie die Ergebnisse auch, also, dass man das so in einem halben Jahr abarbeiten kann, das find ich in Ordnung“.

Interviewer: *Sie haben sich eben so intensiv erinnert an die ganzen Testungen, waren die in irgendeiner Form hilfreich und wenn ja, inwiefern?*

Johannes: Was mir sehr gut gefallen hat, auf jeden Fall, war, dass es viele oder mehrere Tests waren. Ich denke, jeder Test hat so seine Stärken und seine Schwächen und ich fand das gut, dass es mehrere waren und wir die Ergebnisse dann besprochen und reflektiert haben. Das fand ich super, das hat mir auf jeden Fall auch sehr geholfen.

Interviewer: *Das war ja auch die Intention, dass Sie als Experte für sich selbst mitgucken, wo sind Übereinstimmungen und was akzeptieren Sie für sich. Können Sie sich daran erinnern, dass Sie da mitinterpretiert haben?*

Johannes: Nicht mehr so genau. Also natürlich, die ganzen Ergebnisse wurden mir gegeben und wir haben drüber gesprochen. Ich fand, dass das alles sehr gut auf den Punkt gebracht war, da war viel Übereinstimmung.

Interviewer: *Wenn Sie sich erinnern, über die Testungen hinaus, haben Sie gesagt, dass Sie die Zukunftsarbeit ganz anregend empfunden haben?*

Johannes: Ja, auf jeden Fall. Das war auf jeden Fall super, weil es war - die Tests waren so auf das Hier und Jetzt bezogen und das war ja auch passend für den Zeitpunkt vor dem Abitur. Dann konnte man die Ideen, die man aus den Tests gewonnen hatte, mal so phantasiemäßig mit in die Zukunft nehmen. Das hat mir sehr gut gefallen, also einfach, sich so ein bisschen ein Zukunftskonstrukt zu machen und dann auch irgendwie so eine Vision zu haben, wo es hingehen könnte. Es ist jetzt nicht so, dass ich das noch im Detail so weiß, aber die Kernpunkte sind irgendwie noch da. Das hat mir damals sehr geholfen.

Interviewer: *Würden Sie sagen, dass Sie damals in Ihrer Planung dadurch sicherer geworden sind?*

Johannes: In meiner Planung auf jeden Fall. Der Zustand vorher war, dass ich mir eben vorstellen konnte, alles zu machen, aber sehr große Angst davor hatte, dass mir

dann die Motivation nach `ner Zeit ausgehen würde. Dass das Ergebnis so eindeutig gewesen ist, hat mir doch sehr viel Selbstbewusstsein gegeben und ein höheres Selbstwertgefühl und Mut, dann eben auch so etwas Großes anzupacken wie Medizin. Das war für mich eher etwas Unerreichbares. Davor habe ich Medizin eher so auf eine ganz hohe Stufe gestellt und da habe ich mich weit unterhalb gesehen. Das Coaching hat mir dann aber mehr Sicherheit gegeben, das mit der Medizin trotzdem anzugehen.

Interviewer: *Johannes vor dem Coaching und Johannes nach dem Coaching, hat sich da irgendwas verändert hinsichtlich Selbstexploration und/oder Selbstreflexion? Haben Sie einen anderen Weg kennengelernt, über sich selber nachzudenken?*

Johannes: Es war interessant so mit der Fremdwahrnehmung, wie die Bilder so auseinandergegangen sind. Das hat mir schon Grund gegeben, da noch mal selber drüber nachzudenken und zu reflektieren und nachzuforschen, wie so etwas sein kann. Es hat auf jeden Fall meine Selbstwahrnehmung zu der Zeit konkretisiert und die Kompetenzen und die Eigenschaften, die da rausgekommen sind, die entdecke ich auch heute immer wieder. Es ist nicht so, als ob ich nun irgendwie etwas großartig neu entdeckt hätte, aber es wurde so in den Raum gestellt und es war erkenntlich oder dem Ganzen wurde ein Name gegeben. Das war für mich zu dem Zeitpunkt auf jeden Fall sehr gut und wie gesagt, da ist heute noch immer wieder ein Wiedererkennungswert da.

Interviewer: *Könnte man sagen, dass Sie nach dem Coaching anders über sich nachdenken als vorher?*

Johannes: Mutiger und selbstbewusster und zuversichtlicher und differenzierter. Und ich weiß noch mehr, was mir wichtig ist.

Interviewer: *Also, was Ihre Prioritäten sind?*

Johannes: Ja, genau, dass ich da mehr drauf achte. Das ist mir jetzt auch wieder begegnet. Es ging damals darum, dass ich sehr gern Orthopädie oder Sportmedizin machen wollte und ich habe nun festgestellt, dass der Orthopäde, dass das Fließbandarbeit ist, also eine Hüfte nach der anderen und der Patient ist nur noch die Hüfte, mehr oder weniger, und das gefällt mir eigentlich überhaupt nicht. Ich brauch zwar ein bisschen dieses Handwerkliche, dieses Chirurgische, aber es sollte auch eine Richtung sein, wo man nicht so den Patienten auf ein Gelenk reduziert. Da kann ich jetzt besser drüber nachdenken und das differenzieren.

Interviewer: *Als Sie das Coaching gemacht haben, waren Sie unter 20, würden Sie sagen, dass sich während des Coachingprozesses auch irgendwas verändert hat hinsichtlich Ihres Gefühls der Eigenverantwortung oder Eigeninitiative.*

Johannes: Also Eigeninitiative war eigentlich immer schon sehr viel da, aber das hat sich im Coaching und im Studium dann noch weiterentwickelt und das gleiche gilt für meine Selbstverantwortung.

Interviewer: *Sind Ihnen durch das Coaching andere Einflussfaktoren deutlich geworden, dass vielleicht vorher Ihre Pläne, Ihre Werte und Ihre Selbsteinschätzung von*

äußeren Einflussfaktoren geprägt waren, die Sie durch das Coaching entdeckt und dann auch relativiert haben? Es könnte ja sein, dass vorher jemand zu Ihnen gesagt hat, Du solltest das und das werden, das passt zu Dir!

Johannes: Nee, meine Eltern haben mir da immer alle Wege offengehalten und haben mich nicht in eine Richtung gedrängt.

Interviewer: *Eine Orientierung in Richtung Medizin, Arzt, das ist natürlich auch ein sehr akzeptables Berufsbild, so gesellschaftlich gesehen.*

Johannes: Ich weiß, das war damals schon so ein Punkt. Ich habe auch gesagt, das würde mich interessieren, aber bei mir war es eher so, dass ich die ganzen tollen Dinge von Medizin gesehen habe und davor eher zurückgeschreckt bin, weil ich dachte, das kann ich sowieso nicht.

Interviewer: *Würden Sie sagen, dass Sie sich nach dem Prozess hinsichtlich der Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten besser informiert gefühlt haben?*

Johannes: Auf jeden Fall. Wie es dann konkret ablaufen könnte, das hat sich dann durch sehr viel Eigenrecherche geklärt.

Interviewer: *Also Hilfe zur Selbsthilfe?*

Johannes: Dafür hat das Coaching auf jeden Fall sehr geholfen.

Interviewer: *Kann man sagen, dass sich durch den Prozess und die von Ihnen erwähnte Selbststärkung dann auch eine Perspektiverweiterung und damit dann auch eine Erweiterung der Handlungsoptionen entwickelt hat?*

Johannes: Ja, das stimmt. Ich habe die Medizin erst danach wirklich in Erwägung gezogen. Ich mein, dass es klappt, das habe ich dann erst gesehen, als es dann auch wirklich funktioniert hat. Aber es hat mir zumindest die Option ermöglicht, definitiv.

Interviewer: *Zum Schluss haben Sie eine Art To-Do-Liste für die weiteren Schritte entwickelt? Ist das ein Schritt im Coaching, den Sie gut finden?*

Johannes: Auf jeden Fall. Jeder von uns kennt solche To-Do-Listen, aber bei mir war das eben auch nur in der Theorie bekannt und in der Praxis nie angewendet (*lacht*), weil es doch eben auch ein bisschen mühsam ist. So war es gut, dass auch in der Praxis kennenzulernen.

Interviewer: *Wenn man weiß, man muss das dann vortragen, hatte das für Sie etwas Strukturierendes oder Stützendes?*

Johannes: Auf jeden Fall. Das war ein Werkzeug, das man da ausprobieren konnte oder musste - das war gut und ich nutze das auch heute noch.

Interviewer: *Sollte im Prozess etwas gestrichen werden?*

Johannes: Nein, ich fand's eben gut, dass es einen großen Testblock gab und dass man in den Restblöcken viel Zeit für persönliche Gespräche hatte. Das finde ich die große Stärke des Coachings.

Interviewer: *Die Zusammensetzung und Vielfalt der Methoden war sinnvoll oder ver-*

wirrend?

Johannes: Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit war gut und dass ich damit nicht allein gelassen worden bin. Dann war das auch nicht verwirrend.

Interviewer: *Wie fanden Sie das Systemische 360°Feedback?*

Johannes: Das war sehr gut. Man hört zwar immer, dass Eigen- und Fremdwahrnehmung zwei unterschiedliche Paar Schuhe sind, aber man muss es einfach mal selbst an sich selbst erleben. Das gibt zu denken, das sind wichtige Informationen.

Interviewer: *Und gab es da - es ist lange her - eine besondere Erkenntnis?*

Johannes: Eben diese Diskrepanz zwischen Familie und Umfeld. Dass mich das Umfeld als sehr extrovertiert und die Familie als introvertiert wahrgenommen hat, das war interessant.

Interviewer: *Konkret, was hat Sie erstaunt? Hat es irgendetwas bei Ihnen verändert?*

Johannes: Ich hätte es normalerweise eher andersrum erwartet, weil man in der Familie doch eigentlich mehr nach außen gehen kann. Ich weiß nicht, wie es letzten Endes dazu gekommen ist, heute ist es definitiv gleich. Also, ich würde sagen, dass heute die Übereinstimmung größer wäre in Richtung extrovertiert.

Interviewer: *Wie schätzen Sie die Bedeutung des Interviews ein?*

Johannes: Ganz wichtig. Das war für mich der elementare Punkt dieses Jobcoachings, eben diese persönliche Begleitung. Jemanden an seiner Seite zu haben, der einem ein bisschen Halt gibt und die Wegrichtung mit entwickelt.

Interviewer: *Was wünschen Sie sich hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachee? Was ist wichtig? Was haben Sie erfahren?*

Johannes: Ich fand's überraschend nahe stehend, also sehr persönlich auf jeden Fall. Man hatte das Gefühl, dass der Coach persönliches Interesse hatte. Ich schätze, das geht auch anders nicht so gut. Das war sehr angenehm, weil erstens, wurde man ernst genommen und zweitens, hat man sich dann auch selbst ernst genommen und das Ganze nicht so abgetan, wir machen das mal eben.

Interviewer: *Wie wichtig finden Sie das Rollenspiel mit der Selbstpräsentation des eigenen beruflichen Profils am Schluss?*

Johannes: Weiß nicht mehr.

Interviewer: *Das fiktive Bewerbungsgespräch?*

Johannes: Vergessen.

Interviewer: *Und wie die eigenverantwortliche Bearbeitung der To-Do-Liste?*

Johannes: Das hat mich sehr weitergebracht und war sinnvoll. Man hat die To-Do-Listen sehr konkret erarbeitet und eben auch umgesetzt. Das ist etwas, was ich heute noch anwende, das hat der ganzen eigenen Recherche Struktur gegeben.

Interviewer: *Wie empfanden Sie die Transparenz und Struktur des Prozesses?*

Johannes: Ich erinnere mich, dass es am Anfang sehr klargemacht wurde, worauf ich mich einlasse und wofür ich meine Kraft und mein Geld investiere, da war viel Transparenz!

Interviewer: *Ein systemisch-konstruktivistisches Coachingkonzept basiert auf der Annahme, dass es immer eine eigene Konstruktion von Wahrheit gibt und dass es immer auf die Beobachterposition ankommt, aus der man schaut. Inwiefern hat in dieser Weise konstruktives Lernen bei Ihnen stattgefunden? Haben Sie sich selber konstruiert während des Prozesses?*

Johannes: Definitiv, ja, klar. Also, das würde ich auf jeden Fall bestätigen. Wie gesagt, am Anfang war da nichts Konkretes und dann haben sich meine Stärken herauskristallisiert und auch, wie die sich miteinander verknüpfen. Das habe ich ja beobachtet.

Interviewer: *Also, haben Sie Ihre berufliche Identität konstruiert?*

Johannes: Ja, definitiv, ja.

Interviewer: *Könnte man sagen, das Coaching hat Spaß gemacht?*

Johannes: Ja, schon. Es war natürlich auch immer viel Arbeit, das ist dann lästig, gerade auch in dem Stress mit der Schule, aber da war natürlich viel, viel Eigenmotivation dabei und das hat dann auch Spaß gemacht.

Interviewer: *Vom Zeitpunkt her, wann wäre ein guter Zeitpunkt in der Schule?*

Johannes: Schwer zu sagen, jetzt gibt es ja nur noch diese 12 Klassen. 11. Klasse vielleicht. Also bei mir in der Stufe war der Grundtenor, dass die Schüler in der Stufe 11 oder 12 sehr schmerzhaft gemerkt haben, dass sie nicht wissen, wie es weitergehen soll. Also ich würde sagen, auf jeden Fall ein Jahr vor dem Abitur.

Interviewer: *Hat das Coaching Ihnen Angst gemacht?*

Johannes: Nein, nicht das Coaching. Aber es gab Angst, irgendwo reinzurutschen, das mir auf Dauer keinen Spaß macht, aber diese Angst wurde mir im Coaching ja gerade genommen.

Interviewer: *Wie würden Sie den Nutzen vom Coaching beschreiben? Hat das Coaching Ihnen weitergeholfen?*

Johannes: Ja, auf jeden Fall, sehr, sehr!

Interviewer: *Johannes, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 2

Interviewpartner: Tim (Name geändert)

Interviewdatum: Oktober 2013

Teilnahme am Coaching 2013

Status zurzeit des Coachings: Stufe 12, Alter 18

Status zurzeit des Nachinterviews: Zulassung zum Studium der Biogenetik, Alter 18

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum, im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema 'Coaching zur beruflichen Orientierung' neben den quantitativen auch qualitative Erhebungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Tim: Also, besonders im Nachhinein, dass ich mich entwickelt habe in der Zeit und dass ich das besonders auf den Coachingprozess zurückführe. Ich habe dabei auch echt gemerkt, dass ich immer wieder gesagt habe, wow, da bin ich jetzt wieder ein Stück weitergekommen und das habe ich dann auch im Alltag in der Schule gemerkt. Bei den Coachings ist mir das immer wirklich bewusst geworden und das hat mir Stärke und irgendwie Kraft gegeben - und das ist mir so im Nachhinein richtig deutlich geworden.

Interviewer: *Gibt's dafür ein Beispiel?*

Tim: Wir haben da ja so die eigenen Qualitäten aufgezählt.

Interviewer: *Ihre Stärken meinen Sie?*

Tim: Ja, genau und dass ich mich da in manchen dann auch noch weiterentwickelt habe, z.B. so die Führungsqualität und mein Organisationstalent bei dem Abiball.

Interviewer: *Das ist Ihnen bewusster geworden?*

Tim: Ja, genau! Also, ich habe dabei gemerkt, dass die Stärke irgendwie da war, dass ich mir dessen aber erst durch das Coaching bewusstgeworden bin und sie dann auch weiterentwickelt habe. Und die Erkenntnis über das Coaching, dass das echt erfolgreich war und dass das geklappt hat.

Interviewer: *Gut, gibt es sonst noch etwas, woran Sie sich erinnern, wenn man so ein Fazit zieht?*

Tim: Ich erinnere mich an die vielen Aufgaben, also Geschichten schreiben, das Bild, die Tests und dass ich dann manchmal ein bisschen überfordert war und dachte: „Oh, das ist jetzt aber ganz schön viel“. Nach jeder Aufgabe, die ich dann erledigt hatte, war

ich dann aber doch sehr zufrieden damit und hab mich gefreut, dass ich das gemacht hab. Ich war dann damit glücklich und es hat mich dann irgendwie weitergebracht.

Interviewer: *Glauben Sie denn, es wäre sinnvoller, wenn man mehrere Treffen macht und dann weniger Aufgaben erhält?*

Tim: Also, quasi die gleiche Anzahl der Aufgaben, nur mehr Treffen?

Interviewer: *Ja.*

Tim: Weiß ich nicht. Vielleicht ist es auch gut, wenn man weiß, so ich habe jetzt noch drei Monate Zeit und dann die Orientierung anzufangen und dann zu gucken, was sag ich denn in einem Monat dazu. Denk ich dann das Gleiche - also ich würde das nicht verändern mit der Zeit.

Interviewer: *Ja, gut. Gibt es sonst so bestimmte ganz besondere Momente, an die Sie sich erinnern?*

Tim: Beim letzten Mal, als meine Eltern auch da waren, mit dieser Bewerbungsgesprächssituation. Das fand ich sehr super.

Interviewer: *Was heißt ,sehr super‘?*

Tim: Irgendwie, ich dachte nicht, dass ich das so hinbekomme und dann habe ich hinterher von meinen Eltern noch sehr viel Lob bekommen und das tut gut. Ich erinnere mich daran, dass wir diese Zettel hatten, was wichtig ist im Leben, die wir aufgehängt haben. Das fand ich auch gut, dass ich da so darüber nachdenken konnte. Da hatte ich mich vorher nicht so mit beschäftigt und das war sehr wichtig für mich.

Interviewer: *Das heißt, das war eine Anregung zur Selbstreflexion oder Selbstexploration?*

Tim: Genau, einfach so Gedanken mal zu konkretisieren mit bestimmten Begriffen, dass man einfach mal so anders darüber nachdenkt. Das habe ich auch sehr super in Erinnerung.

Interviewer: *Wie war das mit der Zukunftsarbeit? Wie haben Sie die empfunden?*

Tim: Die Geschichten schreiben?

Interviewer: *Und auch das Bild.*

Tim: Das Bild sehr positiv, die Geschichten schreiben - da wusste ich manchmal nicht, wie weit darf ich jetzt träumen, wie weit nicht. Das fand ich so ein bisschen schwierig, da für mich die Grenze so zu finden, weil es mir doch wichtig ist, so einigermaßen realistische Ziele für mich zu setzen, dass ich dann so - ich möchte dann das und das verdienen -, das fand ich ein bisschen schwierig. Das Bild sehr super und positiv.

Interviewer: *Und was heißt das ,sehr super‘?*

Tim: Also, während ich das gemacht hab, hat mich das irgendwie zufrieden gemacht. Ich mach das auch einfach gerne, so meine Gedanken irgendwie so festzuhalten.

Interviewer: *Und hat das irgendetwas verändert bei Ihnen?*

Tim: Ich denke, insofern, dass ich nochmal konkreter darüber nachgedacht habe, was ist mir wichtig, wie kann ich den Beruf mit meinen anderen Wünschen vereinbaren. Also wieder so, meine Gedanken konkretisieren und Bilder und Wünsche und Träume auf Wörter zu beziehen und das dann irgendwie darzustellen.

Interviewer: *Hat sich das Coaching irgendwie auf Ihre Eigeninitiative und Motivation ausgewirkt?*

Tim: Also, eigentlich nicht so. Da gibt es eher andere Situationen, so wie das Reden mit dem Abiball, oder jetzt die mündliche Prüfung mit 15 Punkten. Das alles, das motiviert - oder, es ist mir durch das Coaching bewusster geworden.

Interviewer: *Welche Rahmenbedingungen würden Sie für ein Coaching empfehlen?*

Tim: Dass man Ruhe hat und entspannt sein kann.

Interviewer: *Wie war das für Sie, dass Sie so viel selbst recherchieren mussten? Hätten Sie sich das lieber anders gewünscht?*

Tim: Also, davor hätte ich gesagt, ja, ich hätte mir da vielleicht mehr Unterstützung gewünscht, dass man irgendwie mehr so vorgelegt bekommt und man muss sich dann nur noch entscheiden. Aber jetzt, im Nachhinein, würde ich sagen, es ist eigentlich viel besser, wenn man selber schaut. Dann ist man auch selber wirklich ganz da drin, mit all seinen Gedanken und man hat sich das selber so erarbeitet.

Interviewer: *Wie schön! Das ist eigentlich genau das, was beabsichtigt ist, weil Sie das ja dann auch so für Ihr weiteres Leben lernen und mitnehmen, dieses ‚sich selber damit auseinander zu setzen‘.*

Tim: Genau, das ist eigentlich wie mit diesen Aufgaben. Vorher, da denkt man so, mhm, habe ich jetzt eigentlich nicht so viel Lust drauf und danach ist man doch sehr zufrieden und ist froh, dass man es gemacht hat.

Interviewer: *War Ihnen der Prozess und die Struktur ausreichend klar oder waren Sie zwischendurch mal verwirrt?*

Tim: Verwirrt nicht - es war zwischendurch mal, dass ich gesucht hab und dann auf völlig andere Gedanken gekommen bin, das zum Beispiel mit dem Physiotherapeuten oder dem Trainer. Okay, das war's dann nicht, aber dass man das durchdacht hat und mal auf ganz andere Gedanken kommt, auf die man ohne den Prozess nicht gekommen wäre, dass man da nur eine Idee gehabt hätte und später unzufrieden wär und dass man da drüber nachdenkt, das find ich super.

Interviewer: *Sie haben das ja vorhin schon mit den Stärken angesprochen. Dieses ganze Coachingkonzept hat ja etwas mit konstruktivistischem Denken zu tun. Das meint, dass es keine einzige Realität und Wirklichkeit gibt, sondern dass Wirklichkeit beobachterabhängig ist und eigentlich jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Wir streben mit dem Coaching an, konstruktives Lernen zu ermöglichen, das heißt, kurz gesagt, dass die TeilnehmerInnen lernen, ihre berufliche Wirklichkeit zu konstruieren bzw. sich ihrer Konstruktionen bewusst zu werden und dass sie diese*

auch verändern können, je mehr sie erfahren. Glauben Sie, dass Sie während des Prozesses gelernt haben, Ihre eigene berufliche Identität zu konstruieren?

Tim: Gelernt auf jeden Fall, aber ich glaube nicht, dass ich da schon vollständig angekommen bin. Ich glaube doch, das hat mir weitergeholfen und ich habe da so meinen eigenen Blick und weiß, in welche Richtung ich da so schauen muss. Ich glaube aber nicht, dass das hiermit abgeschlossen ist.

Interviewer: *Die Einflussfaktoren werden sich ja auch verändern, das Umfeld und auch man selbst verändert sich.*

Interviewer: *Hat sich während des Prozesses etwas in Bezug auf Ihr Selbstwertgefühl und Ihr Selbstbewusstsein verändert?*

Tim: Auf jeden Fall, ganz ganz sicher. Also, diese eigenen Stärken aufzuzählen und das nochmal von jemand anderem bestätigt zu bekommen, das war sehr sehr super. Und dass man sich mal mit Menschen drüber austauscht und dann auch dazu eine Bestätigung bekommt, das fühlt sich natürlich gut an, und das stärkt auch das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl. Man glaubt viel mehr an sich und man weiß, was man kann. Man kann das viel besser einschätzen und da hat mir das Coaching auf jeden Fall sehr weitergeholfen.

Interviewer: *Hat sich etwas verändert in der Wahrnehmung Ihrer Werte und Ziele? Also Sie hatten ja schon vorher Werte und Ziele, aber ist Ihnen diesbezüglich etwas bewusster geworden? Was Ihnen wichtig ist im Leben?*

Tim: Ja, es ist mir bewusster geworden. Meine Gedanken haben sich konkretisiert. Ich kann sie in Worte fassen, in einem Bild darstellen. Also bestimmt waren einige Sachen schon vorher da, aber man konnte nicht bewusst damit umgehen und hatte nicht so konkrete Vorstellungen.

Interviewer: *Glauben Sie, dass durch das Coaching Ihre Eigenverantwortung und Eigeninitiative gefordert und auch weiterentwickelt wurde?*

Tim: Also, wenn, dann sehe ich das jetzt im Nachhinein. Also, dass man im Nachhinein lernt, wie gut das war, dass man selbst recherchiert hat, dass man für sich selbst überlegt hat und sich seine eigenen Gedanken gemacht hat. Das lernt man im Nachhinein zu schätzen, insofern ja. Das werde ich auch in Zukunft viel mehr so machen – dieses Selbertun!

Interviewer: *Konstruktivistisch Denkende gehen davon aus, dass individuelle Wirklichkeitskonstruktionen von der Umwelt beeinflusst werden, dass man andere Bilder von anderen übernimmt. Ist Ihnen in den letzten Wochen etwas bewusster geworden, was Sie von anderen übernommen hatten oder äußere Einflussfaktoren überhaupt?*

Tim: Also vielleicht, dass ich am Anfang viel mehr Meinungen von anderen in meine Gedanken miteinbezogen habe und dass ich jetzt viel mehr sage, ich muss das wollen, das ist mein Leben, das ist mein Ding! Irgendwie, dass ich mich nicht mehr so ganz danach richte, z.B., dass meine Mutter am Anfang es supergut gefunden hätte, wenn

ich Lehrer geworden wäre, weil sie meinte, das sei ein sicherer Beruf für ein ganzes Leben und das passe zu mir. Das wollte ich am Anfang eigentlich übernehmen und habe gedacht, dann studierst Du das eben. Jetzt sage ich aber, im Prinzip muss ich doch damit zufrieden sein, was ich mache und Biogenetik ist einfach superspannend und was da so in der Zukunft möglich ist, ist total aufregend. Es ist jetzt so, dass ich das, was von außen kommt, natürlich noch schätze und dass mich das natürlich noch beeinflusst, aber nicht mehr so in dem Maße, wie es mal war.

Interviewer: *Haben Sie sich nach dem Prozess hinsichtlich der Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten besser informiert gefühlt?*

Tim: Ja, ich musste da ja auch sehr viel selbst recherchieren. Das war eben auch so was, was am Anfang nervig war und hinterher supergut.

Interviewer: *Gibt es irgendeinen Satz oder eine Situation während des Coachings, die Sie besonders beeindruckt haben?*

Tim: Dieses Gespräch über das Selbstbewusstsein. Über die doppelte Bedeutung, dass es einerseits heißt, mutig und zufrieden mit sich zu sein und andererseits dieses ‚Sich-Selbstbewusst-Sein‘. Das war super.

Interviewer: *Was glauben Sie, wäre ein guter Zeitpunkt für ein Berufsorientierungscoaching in der Schule?*

Tim: Auf jeden Fall Oberstufe, nicht zu sehr am Ende, also ich würde sagen, am Ende der Einführungsphase bis Anfang Q 2, Frühjahr Ende 11, Anfang 12.

Interviewer: *Glauben Sie, dass viele Ihrer Mitschüler Angst vor der Entscheidung haben?*

Tim: Auf jeden Fall und da kam auch nicht sonderlich viel Unterstützung von der Schule. Ich finde, das ist auf jeden Fall eine Sache, die gefördert werden muss, die sehr, sehr wichtig ist.

Interviewer: *Nun zu den Methoden, mit denen gearbeitet wurde. Finden Sie es wichtig und richtig, dass es so viele unterschiedliche Methoden sind oder soll man das etwas vereinfachen?*

Tim: Ich finde das gut, weil dann kann man sich mit den Methoden, die einem besonders zusagen, intensiver beschäftigen und kann die anderen zwar auch machen, es ausprobieren, aber dann kann man die für sich Passenden richtig gut machen. Wenn es nur eine gibt und die passt dann gerade nicht, dann wäre das nicht so gut.

Interviewer: *War es nicht verwirrend?*

Tim: Nein, das fand ich nicht.

Interviewer: *Und die vielen Testungen?*

Tim: Fand ich auch gut, wobei ich das unterschätzt hatte. Ich dachte, es wäre einfacher, aber manche Tests haben ja Stunden gedauert. Aber doch, fand ich gut, dass ich so viel über mich nachdenken musste. Nur vielleicht hätte man da die Ergebnisse noch

gemeinsam etwas genauer durchgehen sollen, da war ich relativ überfordert mit. Da stand dann da, ich sollte Winzer werden, also besser noch etwas mehr gemeinsam darüber reden.

Interviewer: *Gut, das werden wir aufgreifen. Es hat ja immer eine besondere Bedeutung, wenn man so etwas dann schwarz auf weiß liest, und das sollte man dann doch noch intensiver gemeinsam interpretieren.*

Interviewer: *Wie war das mit dem systemischen 360° Feedback? Das waren die Fragebögen für Familie, Freunde und sich selbst – Selbst- vs. Fremdwahrnehmung?*

Tim: Fand ich auch sehr super. Hat mir auf jeden Fall weitergeholfen.

Interviewer: *Inwiefern?*

Tim: Ja, wie mich Menschen einschätzen, das hat mich schon überrascht. Auch die Unterschiede und das dann mit meiner Selbsteinschätzung zu vergleichen.

Interviewer: *Und was hat Ihnen das gesagt?*

Tim: Dass ich mich teilweise wirklich unterschiedlich verhalte. Dass ich da jetzt nochmal genauer drauf achte, wie verhalte ich mich in der Schule, bei meinen Freunden, wenn ich zuhause bin. Dass ich gemerkt habe, dass ich mich in unterschiedlichen Situationen auch komplett anders darstelle.

Interviewer: *Und was heißt das für die Zukunft?*

Tim: Ich achte ein bisschen mehr auf mein Verhalten. Ich kann mein Verhalten anpassen und ein bisschen mehr so sein, wie ich eigentlich sein möchte und bin. Ich kann meine Launen kontrollieren und kann mich situationsgerecht verhalten.

Interviewer: *Erinnern Sie sich noch an unser Interview oder auch an den Teil mit den Kärtchen?*

Tim: Ich erinnere mich an die Kärtchen, das war super und hat mir nochmal weitergeholfen, für mich zu klären, was mir wichtig ist. Ich weiß sonst nicht mehr so genau.

Interviewer: *Zukunftsarbeit und Rollenspiel haben wir schon besprochen, Entdeckung beruflicher Möglichkeiten auch.*

Tim: Ja - und ich habe auch seitdem immer wieder weiter darüber nachgedacht und ich werde das auch weiter tun.

Interviewer: *Eins vielleicht noch - die Frage der beruflichen Orientierung kann ja auch mal was mit Ängsten zu tun haben. Wie ist es Ihnen da ergangen, was hilft einem da in so einer Situation?*

Tim: Dass man sich damit beschäftigt und die Bestätigung hilft auf jeden Fall. Was ich das letzte Mal sehr schön fand, dass meinen Eltern dann aufgefallen ist, oh, unser Sohn braucht ja wirklich Unterstützung, dass sie mich seitdem wirklich auch unterstützen und durch das Coaching hat sich das Problem auch für mich gelöst, dass ich das auch annehmen kann.

Interviewer: *Was glauben Sie, was hilft anderen?*

Tim: Also, am Anfang, dass man jemanden hat, der einem so die verschiedenen Methoden zeigt, diese Möglichkeiten. Dass man irgendwie nicht ganz allein damit dasteht. Deshalb wäre es auch so wichtig, dass das in den Schulen gemacht wird. Bei uns in der Schule waren dann da zwölf Berufe und man durfte sich zwei anschauen, da war ich bei einer Heilpraktikerin. Das war schrecklich. Dann habe ich auch gedacht, wegen dieser einen Frau ist jetzt mein Bild von dem Beruf so eingeschränkt. Da hat man dann so einen Menschen, der so seine eine Sicht hat und dann darf man sich nur zwei Berufe anhören und das war alles von der Schule.

Interviewer: *Tim, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft.*

Interview Nr. 3

Interviewpartner: Jolanda (Name geändert)

Interviewdatum: Oktober 2013

Teilnahme am Coaching 2013

Status zurzeit des Coachings: Jura im 2. Semester, Alter 20

Status zurzeit des Nachinterviews: Zulassung zum Studium der Psychologie, Alter 21

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum, im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema 'Coaching zur beruflichen Orientierung' neben den quantitativen auch qualitative Untersuchungen durchzuführen. Letzteres geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wir wollen gemeinsam den Prozess reflektieren. Zuerst ein paar offene Fragen, dann woran Sie sich erinnern, was Ihnen gefallen hat, was nicht so gut war, was verändert werden könnte und konkrete Fragen zu den unterschiedlichen Methoden. Sie haben Anfang 2013 als Jurastudentin am Coaching teilgenommen und sind soeben zum Psychologiestudium zugelassen worden. Wie alt sind sie jetzt?*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Jolanda: Also, ich fand's gut. Erstmal, weil ich jetzt nicht mehr so viel drüber nachdenken muss. Das war ja das, was mich, bevor ich zum Coaching gekommen bin, ständig beschäftigt hat. Oh, Gott, was mach ich jetzt und mir geht's jetzt nicht gut damit. Das war, was hauptsächlich so in meinem Kopf rumschwirrte. Und das ist jetzt nicht mehr so.

Interviewer: *Was Sie auch bedrückt hat?*

Jolanda: Genau. Und das ist jetzt wirklich nicht mehr so. Ich muss nicht mehr viel darüber nachdenken. Ich bin jetzt zufrieden mit meinem neuen Weg, egal wie es jetzt noch weitergeht, das muss sich ja noch zeigen. Ich fand's auch wirklich interessant, Dinge über mich selbst noch mal anders zu sehen oder anders zu betrachten, aber auch von außen nochmal gespiegelt zu bekommen.

Interviewer: *Gibt es irgendeinen bestimmten Satz oder irgendeine bestimmte Situation, die ihnen spontan einfällt?*

Jolanda: Ne, das kann ich jetzt nicht sagen.

Interviewer: *Okay. Erste Schwerpunkt meiner Fragen bezieht sich auf die Struktur, also Zeitablauf, Abstände, Zeitplanung. Wie haben Sie die empfunden?*

Jolanda: Die Abstände fand ich eigentlich cool und wichtig, dass auf jeden Fall Abstände zwischen den Treffen da waren.

Interviewer: *Und warum?*

Jolanda: Weil ich wirklich jedes Mal auch im Nachhinein nochmal viel darüber nachgedacht hab. Weil es ist ja erstmal so viel auf einmal, was man erstmal wirklich verarbeiten muss. Also das habe ich wirklich so empfunden. Und dann habe ich ganz viel mit meiner Mutter und meinem Freund drüber geredet und da kommen dann ja auch nochmal andere Ideen und Anstöße. Also, das fand ich gut. Und auch, dass das hier meistens eins, zwei oder mal zweieinhalb Stunden waren, das hat mir auch gereicht. Das war anstrengend, weil irgendwann ist man dann auch nicht mehr so fit.

Interviewer: *Und mit den Hausaufgaben?*

Jolanda: Das war dann manchmal ein bisschen nervig. Aber trotzdem, vor allem die Nachreflexionen waren für mich ganz wichtig.

Interviewer: *Warum, wieso?*

Jolanda: Weil man sich wirklich nochmal mit dem Erlebten beschäftigt. Also man beschäftigt sich zwar sowieso damit, aber man muss sich auch nochmal im Detail umfassend damit beschäftigen, damit sowohl die Einzelheiten und als auch das Gesamte so im Gedächtnis bleibt.

Interviewer: *Ist ja auch irgendwie so eine Sicherung der Ergebnisse und der Arbeit.*

Jolanda: Ja, und das zu formulieren ist auch nochmal was anderes. Das finde ich, wenn man das wirklich aufschreiben muss.

Interviewer: *Gut. Und finden Sie diese Beziehungsqualität Coach und Coachee wichtig? Und wenn ja, was finden Sie dafür wichtig?*

Jolanda: Was wichtig ist, klar, dass man ernst genommen wird. Aber auch, dass es dieses Miteinander ist und nicht dieses ‚man macht ein paar Tests, die werden ausgewertet und dann wird vorgegeben, was zu einem passt‘, sondern dass man wirklich versucht, das zusammen zu erarbeiten. Und dass auch wirklich versucht wird, alles zu berücksichtigen von dem, was wichtig ist, also von mir.

Interviewer: *Also die ganze Persönlichkeit?*

Jolanda: Genau, dass man das wirklich auch nicht nur auf Schule, Leistungen und Interessen bezieht, also was mag ich, was kann ich und fertig, sondern dass es ja wirklich ein bisschen vielseitiger ist.

Interviewer: *Gut, nochmal hinsichtlich der Rahmenbedingungen, ist Vertraulichkeit wichtig für Sie?*

Jolanda: Ja, total, wobei ich habe jetzt nichts, wo ich sagen würde, das soll jetzt nicht an die Öffentlichkeit oder so. Aber klar, man gibt ja schon auch Einiges von sich preis.

Interviewer: *Wenn Sie so sagen ‚miteinander‘, was heißt das?*

Jolanda: Also ich hatte schon das Gefühl, dass auf Alles oder Vieles eingegangen wird, was ich so eingeworfen hab von mir aus. Und trotzdem legt man natürlich auch wert, dass man auch einen Rat bekommt, der fachlich ist und nicht von der Mutter o-

der von dem Freund oder so, sondern dass man da auch nochmal anders unterstützt wird.

Interviewer: *Gut. Wenn man sagt, so ‚gute Beziehungsqualität‘, wofür ist das wichtig?*

Jolanda: Erstmal, dass man sich überhaupt öffnet, dass man überhaupt so viel von sich preisgibt. Und dass man dann letztendlich das Ergebnis und alles auch ernst nimmt und dass man damit dann auch einen Ausgleich schaffen kann und mit sich selbst auch zufrieden wird.

Interviewer: *Gibt es sonst noch irgendwelche guten oder wichtigen Rahmenbedingungen für ein Coaching?*

Jolanda: Ja, die Umgebung ist, denke ich, mir auch immer wichtig. Nicht so wie im Büro, sondern schon ein bisschen lockerer, das find ich schon ganz angenehm

Interviewer: *Und wahrscheinlich, dass es keine Störfaktoren gibt?*

Jolanda: Klar, man muss sich ja schon konzentrieren, also ohne, dass jemand reinkommt.

Interviewer: *Nun zu den eingesetzten Methoden, das waren ja viele unterschiedliche. Wie haben Sie diese Vielfalt empfunden?*

Jolanda: Also, das find ich gut. Ja gerade, dass es so viele verschiedene Facetten gibt, denke ich, ist wirklich ja dafür da, dass umfassend die Persönlichkeit erfasst und berücksichtigt wird und auch, dass man selbst das Ergebnis und alles besser mit sich auch wieder vereinbaren kann. Weil man das Gefühl hatte, okay, ich wurde wirklich komplett vielfältig berücksichtigt. Ich weiß nicht, ist schwer zu formulieren. Das ist ja auch alles wichtig für einen. Also es ist ja jetzt nicht nur wichtig, was möchte ich und was kann ich gut, sondern es ist einfach trotzdem auch wichtig, was die Freunde denken oder die Familie und sowas, ja.

Interviewer: *Kann es sein, dass bestimmte Methoden für bestimmte Typen, also, Persönlichkeitstypen besser geeignet sind? Wie war das bei Ihnen? Haben Sie sich von bestimmten Methoden ganz besonders angesprochen gefühlt oder war das eigentlich so ausgeglichen?*

Jolanda: Also, ich denk schon, dass es für verschiedene Typen verschiedene Methoden gibt, die besser geeignet sind, aber ich glaub trotzdem, dass jeder alle machen sollte. Also ich fand das erste Interview echt gut. Und das Feedback ist auch immer interessant. Ich glaub, das findet jeder immer interessant, was andere von einem denken. Ja, die Tests fand ich jetzt nicht so, weil da eigentlich schon viel rauskam, was ich so erwartet hab.

Interviewer: *Also die Methoden geh ich gleich sowieso nochmal einzeln durch, es ging mir jetzt erstmal einführend um Ihre Bewertung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit.*

Jolanda: Also, das halte ich für sehr sinnvoll.

Interviewer: *Fanden Sie das nicht verwirrend, auch wenn da unterschiedliche Ergebnisse rauskamen?*

Jolanda: Ja, okay, das kann einen manchmal vielleicht ein bisschen verunsichern. Und da denkt man dann auch nochmal drüber nach, aber das ist ja nur gut. Manche Ergebnisse freuen einen dann eher, dann denkt man auch, ach, das hab ich auch so erwartet und bei manchen denkt man eher so ‚hmm‘ okay, aber man lässt es ja nicht so stehen. Man spricht ja drüber. Würde man das einfach so stehen lassen, wär’s wahrscheinlich schon eher verwirrend als aufräumend, aber wenn man drüber spricht und das einordnen kann, ist das ja was anderes.

Interviewer: *Und wie war das für Sie, dass letzten Endes ja doch Ihre Einordnung oder Ihre Bewertung der Ergebnisse eine sehr große Bedeutung hatten? Wenn es unterschiedliche Ergebnisse gab, war es ja entscheidend, was Sie dazu meinten, weil Sie ja als der Experte für sich selbst galten.*

Jolanda: Ja, aber eher ich bin ja auch diejenige, die damit dann leben muss. Deswegen, also man muss sich natürlich auch schon ein bisschen auf Neues einlassen, oder auch mal, wenn man ein bisschen zu festgefahren ist, denk ich, sich nochmal andere Möglichkeiten überhaupt angucken, aber es geht ja um mich.

Interviewer: *Gut. Glauben Sie, dass die unterschiedlichen Methoden so Ihre individuelle Selbstexploration und Selbstreflexion anregen?*

Jolanda: Ja. Ich würde das jetzt so sagen, man muss ja dann immer reflektieren und das ist ja schon einen Schritt weiter, den macht man ja auch nicht immer unbedingt von vornherein, in jeder Situation. Und man muss sich dann erstmal dahin begeben, dass man überhaupt reflektiert. Also das macht man ja nicht immer von alleine.

Interviewer: *Haben die einzelnen Methoden Sie angeregt, über sich selbst nachzudenken und sich mit sich selbst auseinanderzusetzen?*

Jolanda: Ja, das auf jeden Fall. Ansonsten konnte man ja auch manche Aufgaben gar nicht lösen. Das Nachdenken über sich selbst war ja schon Voraussetzung.

Interviewer: *Zum Beispiel?*

Jolanda: Die Geschichten schreiben, zum Beispiel, da muss man sich mit sich selbst in der Zukunft auseinandersetzen. Ja, auch wenn man das Feedback, wenn man das abgleicht oder auch bei dem Interview, das ist ja auch sehr intensiv.

Interviewer: *Gut. Jetzt gehen wir mal die einzelnen Methoden durch. Wie bewerten sie diese standardisierten Berufseignungstests, die sie gemacht haben?*

Jolanda: Also, ich glaub, die sind schon auch nötig. Ich hatte jetzt das Gefühl, für mich bringen sie jetzt nicht so viel. Ich wusste auch schon ganz gut, was kann ich und was kann ich nicht, aber es gibt sicherlich welche, die das noch nicht so gemacht haben, deswegen find ich die gut und wichtig.

Interviewer: *Und was daran ist denn gut?*

Jolanda: Dass man seine Stärken und Schwächen erkennt, wobei die ja schon auch unterschiedlich ausfallen können bei den verschiedenen Tests. Vielleicht fast eher für die Interessen, weil man sehr vielfältig gefragt wird, was einen interessiert und was man gut kann.

***Interviewer:** Ist es da auch wieder dieser Punkt, was Sie vorhin gesagt haben, es macht nochmal einen Unterschied, wenn man es dann quasi zu Papier bringt?*

Jolanda: Ja, auf jeden Fall. Ich glaube auch, dass man über manche Dinge vorher gar nicht wirklich nachgedacht hat, das war für einen klar. Man mag die oder man macht das ganz gerne, vielleicht in seiner Freizeit und man hat die gar nicht so mit Beruf oder so verbunden. Und, dass das dann aber auch abgefragt wird und mitspielt, das find ich gut, dass man die dann überhaupt auch erst als Berufsmöglichkeit im Kopf hat.

***Interviewer:** Da muss ich Ihnen jetzt wirklich sehr zustimmen, das ist ganz oft so im Interview, dass es wie eine neue Erkenntnis ist, wenn man Interesse und Hobbies mit Beruf verbindet. Dann sind viele oft ganz entgeistert.*

Okay, also als nächste Methode geht es um das systemisches 360° Feedback, das war das mit den Fragebögen für Freunde und Familie. Wie würden Sie die bewerten oder was finden Sie gut oder schlecht oder wie auch immer dran?

Jolanda: Also ich glaube, das findet jeder interessant, weil natürlich, was andere von einem denken, ist einem ja auf jeden Fall wichtig. Also bei mir war das, ich weiß nicht, bei anderen könnte es vielleicht auch sein, dass man erstmal auch ein bisschen denkt, oh Gott, das denkt der jetzt von mir. Ich habe mich jetzt nicht auf den Schlipps getreten gefühlt oder so, aber das kann sicherlich auch mal vorkommen. Das wirkt vielleicht auch nochmal, unabhängig von diesem Beruf coaching, Fragen oder Konflikte auf. Das kann ich mir auch vorstellen. Aber ich fand's sehr interessant und wichtig und auch manchmal eher sogar sehr schön, weil ich denke, ach, das traut der mir zu, also fast ein bisschen motivierend. Aber ich glaub, das kann auch andersrum sein.

***Interviewer:** Gut, aber es ist letzten Endes ja auch ein Spiegel. Es ist ja nicht ‚DIE‘ Realität, sondern es geht ja um die Wahrnehmung der anderen. Okay, dann dieses ausführliche Interview im zweiten Modul, wie würden Sie das bewerten?*

Jolanda: Ja, das fand ich gut, um erstmal die Situation und sich selber ein bisschen vorstellen und darlegen zu können. Und ja, das fand ich auch am schwersten, als man sich dann hineinversetzen musste in Vater, Mutter, Freund, Schwester, aber das ist glaub ich auch wichtig.

***Interviewer:** Warum?*

Jolanda: Weil das ja das ist, wo man selbst am meisten Einfluss drauf hat und ich fand es auch gut, dass es zu Beginn ist. Erstmal, weil man sich ja erstmal selbst auch kennenlernen muss und weil man anfängt nachzudenken, würde ich sagen. Doch, das fand ich gut. Und da hat man wirklich noch viel drüber nachgedacht im Nachhinein, das hat einen noch viel beschäftigt. Gerade weil man manche Fragen auch nicht so

beantworten konnte, da hat man sich natürlich gefragt, warum und dann weiter nachgedacht.

Interviewer: *Gut, dann gab's doch diese Übung, dass Sie Freunde oder Familie nach deren Erfahrung zur beruflichen Orientierung interviewt haben, wie war das?*

Jolanda: Das war jetzt für mich nicht so aufschlussreich, weil ich sowieso schon viel mit der Familie drüber geredet hab, weil das sowieso jetzt Thema für mich war und auch nach dem Abitur. Deswegen war das jetzt für mich nicht so viel neue Erkenntnis. Aber ist sicherlich schon für manche hilfreich, dass z.B. auch Leute nicht nur übers Studium, sondern auch anders irgendwie ihren Weg gemacht haben. Also, dass es nicht immer nur gerade geht, sondern dass man auch irgendwie glücklich werden oder zum Ziel kommen kann mit ein paar Umwegen.

Interviewer: *Gut. Jetzt zur Methode Zukunftsvision. Wie bewerten Sie das, wie war das für Sie?*

Jolanda: Was war das denn nochmal?

Interviewer: *Zukunftsvision war diese Traumreise, Jolanda in fünf Jahren, Jolanda in zehn Jahren und dann dazu die Geschichten zu schreiben und das Bild zu malen.*

Jolanda: Also, dieses Bild war so, also künstlerisch halte ich mich für nicht so begabt und dachte erst, oh Gott, jetzt muss ich noch ein Bild malen. Da hab ich erst so gedacht, da hab ich eigentlich nicht so Lust drauf. Das hab ich gemacht, nachdem ich die Geschichten geschrieben habe und das war, glaube ich, auch ganz nützlich. Ja, an den Geschichten fand ich, also musste man versuchen, so möglichst alle Facetten reinzubringen, die einem später wichtig sind. Da sollte man dann auch am Ende erkennen, was einem wichtig war. Ich fand's manchmal schwer. Nach zehn Jahren, manches war natürlich schwer vorzustellen oder schon so festzulegen, weil man in vielen Dingen weiß man ja noch nicht, wie und wo. Aber ich glaub, dieser Blick in die Zukunft war schon gut für mich.

Interviewer: *Hat das denn irgendeinen Nutzen für Sie gehabt? Hat das Ihnen irgendwie eine neue Klärung oder so gebracht?*

Jolanda: Ich fand's eher schwierig für mich, weil man sich ja dann schon festlegen musste in der Geschichte und das war, dass wollte ich zu diesem Zeitpunkt eigentlich nicht so.

Interviewer: *Und was Ihnen wichtig ist? Werte oder so was?*

Jolanda: Ja, also das auf jeden Fall. Bei mir persönlich war das eher diese Ausgeglichenheit, ja, dass ich eigentlich jetzt nicht nur, dass ich mich nicht nur in einer beruflichen Karriere später sehe, sondern mit Familie ein bisschen und immer noch Sport und Freunde.

Interviewer: *Das haben Sie sehr schön zum Ausdruck gebracht.*

Jolanda: Ja, also das war, glaub ich, das, was mir durch die Geschichten am deutlichsten wurde, ja.

Interviewer: *Und über das Bild?*

Jolanda: Das habe ich ja gemacht, nachdem ich die Geschichten geschrieben hab. Vorher wusste ich nicht, was ich da machen sollte, aber dann wusste ich schon, dass ich später ein buntes vielfältiges Leben haben möchte, wo natürlich Beruf dabei ist, mit dem ich auch glücklich sein möchte, aber jetzt nicht das Allerwichtigste ist.

Interviewer: *Ja, gut. Und hat das irgendeine Auswirkung auf ihre berufliche Orientierung?*

Jolanda: Ja, man denkt jetzt schon ein bisschen anders nach. Wenn man über Berufsbilder nachdenkt. So das Abwägen Jura und Psychologie, da habe ich dann doch mehr geschaut, was passt besser zu meinem späteren Leben. Aber das wird einem ja auch, so mit Frauen und Kinder kriegen, also das wird einem ja auch oft von außen so vermittelt. Aber das muss man natürlich mit sich selbst ausmachen, inwiefern man das annimmt oder möchte oder so.

Interviewer: *Ja, das ist auch ein wichtiger Punkt, wie geht man mit diesen Fremdwerten um, die da auf einen einwirken.*

Jolanda: Aber ich kann mir vorstellen, dass die Geschichten gerade für Mädchen vielleicht, also in der Hinsicht hilfreich sind, dass man sich darüber mal klar wird, wo man hinwill. Ohne dass es ja so werden muss.

Interviewer: *Gut, okay. Dann haben Sie ja den Auftrag gekriegt so eine To-Do Liste zu machen als Umsetzungsstrategie, also zur Recherche. Wie war das? War das nützlich, hilfreich?*

Jolanda: Ja, ich denke, dass hilft. Man muss dann ja irgendwie aktiv und tätig werden. So Bewerbungsfristen und sowas, das muss man sich ja früher oder später sowieso raussuchen und unter Anleitung, da macht man es auch eher und gründlicher, denke ich.

Interviewer: *Also, das würden Sie empfehlen, dass man das beibehält?*

Jolanda: Ja, doch, auf jeden Fall. Ich glaub, da kommt es auch sehr auf den Typen an. Wenn man weiß, okay, der würde das eh machen und verpasst keine Frist, dann ist es wahrscheinlich nicht nötig, aber ich denke, für viele ist das schon nötig.

Interviewer: *Hätten Sie sich dabei gern mehr Unterstützung gewünscht? Sie mussten ja sehr viel selber tun.*

Jolanda: Ja, aber das ging jetzt. Man muss sich halt schon ein bisschen durch den Bewerbungsdschungel an jeder Uni durchkämpfen, aber dann lernt man es auch besser und erfährt mehr.

Interviewer: *Jetzt auch mal so für das Coachingkonzept, glauben Sie, es ist sinnvoller, wenn die Leute mehr selbst recherchieren oder ist es hilfreicher, wenn die so mehr Informationen vorgelegt kriegen?*

Jolanda: Ja, also, ich glaub ein bisschen mehr Informationen könnte man schon vorlegen, aber ein bisschen Recherche sollte man schon selber betreiben, denn es wird ja

jetzt auch nicht einfacher, wenn man selbst an seiner eigenen Uni im Internet irgendwas sucht oder so. Es ist schon kompliziert genug und man stößt ja oft auch noch auf andere interessante Sachen, wenn man so rumsucht. Aber es gibt bestimmt welche, die vielleicht am Anfang noch mehr Hilfe brauchen.

Interviewer: *Gut. Wie fanden sie am Schluss dieses Rollenspiel zur Bewerbung und die Selbstpräsentation?*

Jolanda: Das haben wir nicht gemacht, stattdessen das Innere Team, weil ich mich nicht so gut zwischen Jura und Psychologie entscheiden konnte. Das war interessant, aber das war auch schwierig mit mir bis ich da mal meine Aspekte zusammen hatte.

Interviewer: *Ja natürlich, das ist total schwierig.*

Jolanda: Also, ich fand das schwer, erstmal seine eigenen Facetten so zu formulieren und dann schwierig, weil es ging dann um so vieles, ob das eine oder das andere.

Interviewer: *Es ging ganz konkret um eine Entscheidung.*

Jolanda: Ja, und bei vielem konnte man dann wieder sagen, einerseits spricht es dafür, andererseits dafür, aber dann musste man trotzdem mal was festlegen, ohne dass es so schwammig bleibt. Und das hat mir, glaub ich, schon sehr geholfen. Also doch, das war schon nötig, dass wir das gemacht haben.

Interviewer: *Gut, glauben Sie, dass Sie durch das Coaching eine bessere Einschätzung Ihrer Stärken, Begabungen und Schwächen hingekriegt haben?*

Jolanda: Würde ich jetzt gar nicht so sagen, eigentlich war mir das schon vorher bewusst. Aber, doch, ja, man hat sich natürlich nicht so viel damit beschäftigt. So ist es vielleicht dann nochmal präsenter geworden, man hat nochmal mehr drüber nachgedacht, aber es waren jetzt für mich nicht so neue Erkenntnisse.

Interviewer: *Gut und bezüglich Ihrer Werte oder Interessen oder Wünsche, ist da irgendwie etwas Neues deutlich geworden?*

Jolanda: Ja, bei Wünschen würde ich schon sagen, dass ich eigentlich immer einen Ausgleich brauche zwischen den verschiedenen Interessen oder was ich mag. Das war eigentlich das, was bei mir jetzt am meisten bewusstgeworden ist. Auch wenn ich über mein jetziges Leben nachdenke, nicht nur in Zukunft. Das ja.

Interviewer: *Und, dass es Ihre Verantwortung ist, dafür auch zu sorgen.*

Jolanda: Ja, genau.

Interviewer: *Gut, denken Sie, dass das Coaching das Selbstbewusstsein stärken kann?*

Jolanda: Ja, das denke ich.

Interviewer: *Inwiefern?*

Jolanda: Gerade, wenn man Stärken entdeckt, die man sonst nicht so kannte oder, beispielsweise, wenn man beim Feedback positive Rückmeldung bekommt, was man gar nicht so erwartet hätte. Also ich denk, da gibt es verschiedene Möglichkeiten warum. Manche motiviert das auch schon, wenn sie jemanden haben, der sagt: "Ich trau

dir das zu, das kann ich dir empfehlen, ich glaub, du schaffst das auch". So eine Bestätigung, dass man das auch schafft. Ich denk, dass manche sich nicht so ganz trauen, wenn sie was anfangen, weil sie nicht so ein Selbstvertrauen haben, dass sie das schaffen.

Interviewer: *Ist ja auch eine schwierige Phase im Leben, dieser Übergang von der Schule in diese erste so umfassende Selbstbestimmtheit.*

Jolanda: Ja und man hat von außen immer Druck.

Interviewer: *Druck? Von wem und wofür?*

Jolanda: Ich denke mal, dass Eltern ja schon Erwartungen haben; Eltern, Großeltern, Freunde, die man kennt. Natürlich ist man selbst verantwortlich, aber man möchte die ja trotzdem ein bisschen erfüllen.

Interviewer: *Was sind das für Erwartungen?*

Jolanda: Also, es gibt sicherlich Eltern, die voraussetzen, mein Kind soll studieren oder mein Kind soll nicht studieren, weil wir alle eine Ausbildung gemacht haben. Gibt's denke ich schon, oder mein Kind soll in meine Fußstapfen treten und so was.

Interviewer: *Und um sich mit sowas auseinanderzusetzen, dazu ist das Coaching hilfreich?*

Jolanda: Ja, auch, denke ich. Wir haben ja auch so eine Art Rollenspiel gemacht.

Interviewer: *Okay, haben Sie sich nach dem Coaching besser informiert gefühlt? Also in Bezug auf Studienmöglichkeiten, Alternativen und so?*

Jolanda: Ja, klar.

Interviewer: *Also auch durch Ihre eigene Arbeit?*

Jolanda: Ja, also Psychologie, da habe ich ja schon viel von meiner Schwester mitbekommen mit Österreich und Holland, dass es die Möglichkeiten gibt. Aber Jura als Bachelor kannte ich vorher nicht, habe ich mich auch danach erst ein bisschen eingelesen, ist nur leider so sehr wirtschaftlich und das ist nicht so meins. Ja, man wird einfach so ein bisschen dazu angehalten, überhaupt mehr zu recherchieren.

Interviewer: *Und verschafft das Coaching dadurch mehr Sicherheit im Entscheidungsprozess, wobei Entscheidung ist ja immer schwer.*

Jolanda: Ja, ich denke mal, es kommt ein bisschen drauf an, in welcher Situation man hierherkommt. Ich hatte mich ja quasi schon entschieden, aber war nicht so zufrieden. Es gibt ja auch welche, die gar nicht wissen, was sie machen wollen. Die werden sich wahrscheinlich nicht von heute auf morgen für eine Sache entscheiden. Ich weiß nicht, das ist wahrscheinlich unterschiedlich, was die erleben. Ich glaube, das ist unterschiedlich, manche wissen vielleicht danach genau, was sie machen wollen und manche eben ein bisschen.

Interviewer: *Würden Sie sagen, dass das Coaching letzten Endes das Potenzial hat, dass die Entscheidung einfacherer wird?*

Jolanda: Ja, dass man sich zumindest eine Vorstellung macht. Was ich jetzt dadurch auch erfahren habe, dass man wirklich nicht nur jetzt eine Entscheidung hat und dabei für ein Leben lang bleiben muss. Das haben Sie ja auch versucht, mir klar zu machen, sondern dass es wirklich viele Möglichkeiten und Wege gibt. Das ist dann vielleicht nicht unbedingt einfacherer jetzt für eine Entscheidung, aber es bedeutet auch, dass man keine Angst haben muss, dass die Entscheidung, also für später nicht gut ist, sondern dass entscheidend ist, dass die im Moment für einen gut ist.

Interviewer: *Gut. Denken Sie, dass Sie etwas aus diesem Coachingprozess auch nachhaltig für Ihre weitere berufliche Zukunft gelernt haben?*

Jolanda: Ja, wenn, dann würde ich wieder diesen Aspekt bringen, dass man sich vielleicht eher nochmal Gedanken über eine Veränderung macht. Das könnte ich mir vorstellen. Dass man überlegt, eine andere Einstiegsmöglichkeit zu haben oder doch noch mal nebenbei eine andere Fortbildung zu machen, dass man das vielleicht eher wahrnimmt und denkt, ich kann da durchaus auch nochmal andere Facetten von mir verwirklichen.

Interviewer: *Kann man sagen, dass Sie da vielleicht einige der Methoden, die sie kennengelernt haben, auch für sich später mal nutzen könnten?*

Jolanda: Das innere Team für meine Entscheidungen und eben dieses offene Herangehen an die Zukunft. Es ist natürlich wirklich schwieriger, wenn man das alleine macht, aber ich denke mal, dass man schon versucht, diese Haltung ein bisschen beizubehalten. Das habe ich auch eben versucht zu sagen, dass man sich auch immer wieder neu orientieren muss und kann und nicht stehen bleibt und festfährt, sondern dass man ein bisschen flexibler und interessierter bleibt. Und wenn man nicht so glücklich ist, dass man auch was ändert und nicht sagt, okay, ich muss das jetzt machen oder dass man irgendwie noch versucht, andere Aspekte von sich zu leben, anders irgendwie.

Interviewer: *Es hat ja auch viel damit zu tun, dass sich auch der Kontext verändern kann. Also die Arbeitswelt oder sonst was alles.*

Jolanda: Ja, genau.

Interviewer: *War der Prozess, so wie er gelaufen ist, transparent? Wussten Sie im Prinzip immer so in etwa, wo sie stehen? Wie es weiter geht?*

Jolanda: Ja, also man hatte ja vorher schon die Übersicht bekommen und das fand ich gut.

Interviewer: *Haben Sie grundsätzlich noch Fragen oder Ideen oder Phantasien zur einer möglichen Verbesserung des Angebotes oder des Prozesses?*

Jolanda: Also, was ich weiterhin wichtig finde, dass man wirklich immer viel darüber spricht. Wenn es irgendwelche Ergebnisse gibt, das war auch so, aber das finde ich wirklich wichtig, dass man, wenn Ergebnisse hier rauskommen, dass man sie wirklich immer in einen Kontext bringt.

Interviewer: *Vielleicht sind wir ja zukünftige Kolleginnen. Haben Sie eine Idee, was Sie anders machen würden, was vielleicht noch nützlich sein könnte. Muss nicht sein, aber ich würde zumindest gerne die Chance nutzen, von Ihnen da noch einen Verbesserungsvorschlag zu bekommen.*

Jolanda: Ja, da müsste ich wirklich erstmal noch einen Moment drüber nachdenken. Vielleicht fällt mir auch später noch was ein.

Interviewer: *Wenn Ihnen auf der Rückfahrt noch was einfällt, schicken sie mir eine Mail, das fände ich toll.*

Jolanda: Kann ich gern machen.

Interviewer: *Glauben Sie, das ist die letzte Frage, so aus Ihrem Umfeld, Freundinnen, auch so früher in der Schule, dass Schulabgänger Angst haben vor der Entscheidung haben?*

Jolanda: Ja, das glaube ich schon.

Interviewer: *Inwiefern?*

Jolanda: Weil ja gerade auch ziemlich viel Druck von außen gemacht wird, mit Doppeljahrgang und so. Wobei ich jetzt viele aus meiner alten Stufe wiedergesehen habe und da gehen richtig viele ins Ausland und machen Work and Travel und sagen jetzt wirklich erstmal weg von der Entscheidung. Das machen wirklich viele. Ist ja auch gar nicht schlecht, aber ich glaub schon, es wird ein enormer Druck von außen gemacht. Und man hat dann Angst, das Falsche zu finden und dann wechseln zu müssen und dann bin ich zu alt.

Interviewer: *Was würde denn helfen?*

Jolanda: Ich find einfach, dass dieser Druck ein bisschen weniger wird, dass man sagt: okay, dann bist du halt zwei Jahre älter, aber machst das, was du gut kannst und bist dann doppelt so gut da drin. Einfach so, dass es wichtiger ist, dass man das Richtige findet als dass man das jetzt sofort muss und das und das muss, man muss gut verdienen und dass jetzt alle Erwartungen erfüllt werden.

Interviewer: *Also jetzt diese Erwartungen von außen?*

Jolanda: Ja, also das empfinde ich jetzt so als am stärksten. Und je nachdem, wie es in der Familie ist, kann da natürlich auch großer Druck von der Familie kommen, denk ich. Ja und dabei brauchen manche vielleicht viel eher, dass ihnen geholfen wird. Sie haben Angst, dass sie nicht das eine Richtige für die Ewigkeit finden, - das geht wieder in die Richtung, was ich eben gesagt habe -, sondern dass man jetzt erstmal was findet, was einem Spaß macht, aber andere Türen deswegen nicht zufallen. Das ist für viele auch wichtig, das war für mich auch wichtig.

Interviewer: *Dass das jetzt nicht die Entscheidung fürs Leben ist und nie mehr zu revidieren ist.*

Jolanda: Genau, weil das denkt man erstmal so, wenn man ein Studium anfängt. Okay, das mach ich jetzt und das ist es.

Interviewer: *Ja, dabei ist die Realität heute viel mehr in Richtung Patchwork-Laufbahn. Gut, Jolanda. Von meiner Seite aus war's das. Wollen Sie noch etwas sagen?*

Jolanda: Nein, nur, dass es gut war.

Interviewer: *Jolanda, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 4

Interviewpartner: Patrizia (Name geändert)

Interviewdatum: 19. Juli 2013

Teilnahme am Coaching 2007

Status zurzeit des Coachings: ohne Beschäftigung, Alter 25

Status zurzeit des Nachinterviews: Zahnmedizin im 8. Semester, Alter 31

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum, im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema 'Coaching zur beruflichen Orientierung' neben den quantitativen auch qualitative Untersuchungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Patrizia: Also sehr gut. Ich habe damals dadurch viel, ja wirklich viel Selbstbewusstsein bekommen. Mir sind so viele Stärken und Schwächen bewusst geworden, die ich vorher selber gar nicht so gesehen hab. Also, man sieht irgendwie oder ich sehe meistens so die Fehler, die ich habe und was ich besser machen könnte. Und dadurch, dass man so von außen eine Einschätzung von Familie und von Freunden hatte, auch so im Zweiergespräch fand ich das super, dass man das Gefühl hatte, dass man wirklich ein Feedback bekommen hat und dann auch wusste, dass man gar nicht so schlimm ist, wie man sich selbst so einschätzt. Also wirklich, wenn man dann alles so durchblätterte, was man sich so zusammen erarbeitet hatte, dann dachte ich, eigentlich bin ich in den und den und den Bereichen wirklich gut. Dann konnte ich mir das auch selbst sagen und trotzdem bescheiden sein dabei und nicht angeberisch oder wovor man auch immer Angst hat. Und das hat mir wirklich viel viel Stärke gegeben.

Interviewer: *Wenn Sie so zurück denken an den Prozess, gibt es irgendeine Situation oder irgendeinen Satz, der Ihnen so spontan einfällt?*

Patrizia: Ja, in Bezug auf meinen Vater, war das. Da hatte ich, ich hatte ja immer mal wieder gesagt, dass ich mich damals in der Situation viel mit ihm auseinandergesetzt und unverstanden und herabgesetzt gefühlt habe und da haben Sie damals gesagt, dass ich mich damit auseinandersetzen sollte, dass ich das mal aus einer anderen Perspektive, quasi als Beobachterin, anschauen und vielleicht etwas auf Abstand gehen kann. Und das ist genauso gekommen. Meine Eltern haben sich getrennt in der Zwischenzeit und ich habe zu meiner Mutter ein viel besseres Verhältnis und zu meinem Vater nur noch ein sachliches Verhältnis, weil das für mich besser ist.

Interviewer: *Ist das okay für Sie?*

Patrizia: Ja, absolut, genau, genau. Und das ist so das, was mir unglaublich gutgetan hat, mir das zu erlauben, dass es für mich so in Ordnung ist.

Interviewer: *Und dass Sie gut für sich sorgen?*

Patrizia: Genau, genau ja. Und das ist eine Sache, die mir immer wieder so im Kopf ist und die ich mir, auch dann ab und zu, wenn man mal so ein bisschen Zweifel hat, die ich mir auch selber dann immer wieder sage und ins Gedächtnis rufe, dass es so gut ist und besser ist.

Interviewer: *Das heißt ja auch nicht, dass es für den Rest des Lebens so geregelt sein muss. Es kann ja genauso sein, dass es wieder zu Annäherung kommt.*

Patrizia: Genau, ja.

Interviewer: *So im Nachhinein, welche Teile im Coaching fanden Sie am spannendsten oder am informativsten?*

Patrizia: Ich fand toll, dass es so viele verschiedene Seiten gab. Also, dass man so ganz systematisch, das habe ich daran geliebt, dass man so ganz systematisch an diese Abläufe herangegangen ist und dass es sowohl diese schriftlichen Sachen gab als auch diese künstlerischen Sachen, dass man wirklich so in allen Bereichen schauen konnte, dass man nicht nur die ganze Zeit irgendwas geschrieben hat oder sowas oder nur gemalt hat, sondern so in allen Bereichen ein bisschen was hatte, was wirklich Spaß gemacht hat. Also diese Hausaufgaben, die haben mir auch wirklich gutgetan. Es war gut, mich mit einer Sache so auseinanderzusetzen und dann eine Aufgabe dazu zu haben, die ich für mich dann gut erledigt hab und wo man dann Feedback bekommen hat. Das hat mir in der Zeit richtig viel geholfen.

Interviewer: *Gut, gab's irgendwas, wo Sie im Nachhinein gesagt hätten, ach das hätte man auch streichen können?*

Patrizia: Mm, ne. Ich fand jede Sitzung gut. Jede Sitzung hat mir so viel gebracht, dass ich nicht wüsste, was ich da jetzt nicht gehabt haben wollte.

Interviewer: *Was finden Sie, Sie sind ja jetzt Expertin, weil Sie haben ja das Ganze schon so durchlebt, was finden Sie wichtig für die Beziehung Coach-Coachee?*

Patrizia: Ich find's wichtig, dass es glaubwürdig bleibt. Also, dass man nicht so das Gefühl hat, dass etwas gesagt wird, nur um ein bestimmtes Gefühl beim anderen zu erzielen oder so was. Und das Gefühl hatte ich nie. Ich hatte immer das Gefühl, dass es ein ehrliches Coaching ist, dass ich wirklich ehrliches Feedback bekommen hab, wenn ich was gesagt habe oder wenn ich eine Aufgabe gemacht habe. Und das hat mir sehr viel gebracht, dass ich nicht das Gefühl hatte, jetzt sitzt jemand gegenüber, der mir eigentlich nur irgendwas sagt, damit ich mich gerade in dem Moment besser fühle oder so was, sondern eine ehrliche Sicht der Dinge.

Interviewer: *Was, denken Sie, sind optimale Rahmenbedingungen für solch einen Prozess, bezüglich der Struktur, der Abstände, Anzahl der Module, Arbeitsraum usw.? Haben sie da Verbesserungsvorschläge?*

Patrizia: Ne, also ich fand den Abstand sehr gut und den Aufbau auch, also es war sehr strukturiert, sehr systematisch.

Interviewer: *Und Sie wussten auch immer, wo sie stehen?*

Patrizia: Genau, genau. Also wir hatten ja so ein bisschen so eine Lagebesprechung gemacht und ich habe das Gefühl gehabt, auch jedes Mal, dass es ein Stück auf dem Weg weitergeht. Also, dass ich, dass es nicht nur dasitzen und reden ist, sondern dass es wirklich ein Stück weitergeht. Und das fand ich sehr gut. Die Location find ich auch wunderbar. Man hat Platz, man hat die Medien und man wird nicht gestört. Ich find das sehr gut.

Interviewer: *Sie haben sich eben schon sehr positiv zu der Methodenvielfalt geäußert. Das ist ja manchmal dann auch so, dass bei unterschiedlichen Methoden unterschiedliche Ergebnisse herauskommen. Ist das verwirrend?*

Patrizia: Ne, fand ich nicht, weil man kann die ganzen Sachen ja auch gar nicht immer so eindeutig sagen. Es gibt ja unterschiedliche Tests, unterschiedliche Schwerpunkte und gerade das fand ich aber gut, weil man dann gedacht hat, ja, die eine Aufgabe, vielleicht war das aber nur, weil ich an dem Tag so drauf war. Und so hatte man über einen längeren Zeitraum schauen können. Ja, okay, gut dann kann das wirklich so sein, dass das eine Stärke ist. Genau das fand ich gut.

Interviewer: *Wenn es da Unterschiede gab, haben Sie ja geschaut, was ist für mich das Passende?*

Patrizia: Ja, genau, genau - und deshalb habe ich mich sehr respektiert gefühlt und bekam immer mehr Selbstvertrauen und mehr Selbstbewusstsein.

Interviewer: *Würden Sie sagen, dass dieser Prozess Ihre Selbstreflexion und Exploration gefördert hat?*

Patrizia: Reflexion ist gleichgeblieben. Ich war immer ein Mensch, der sehr sehr viel über sich selbst nachgedacht hat, aber Exploration auf jeden Fall.

Interviewer: *Was ist der Unterschied für Sie?*

Patrizia: Als Unterschied empfinde ich, dass ich aus Exploration einen Gewinn ziehen und mich weiterentwickeln kann und Reflexion, dass ich über Dinge nachdenke, aber nicht unbedingt mit einem positiven Outcome.

Interviewer: *Ja verstehe. Gut. Das Systemisches 360° Feedback haben Sie ja eben auch schon angesprochen, das war das mit den Fragebögen. Da hat man die unterschiedlichen Wahrnehmungen von anderen eingeholt und dann auch mit der Selbstwahrnehmung abgeglichen. Gibt es dazu irgendeinen besonderen Kommentar?*

Patrizia: Das fand ich ganz besonders super. Gerade was meinen Vater anging, weil er hatte eine Frage beantwortet, das war: ob er mich für zuverlässig hält? Und er hatte nein angekreuzt und da hatte ich ihn drauf angesprochen und da meinte er, es wäre ein Versehen gewesen. Und das fand ich interessant.

Interviewer: *Das war für Sie so offensichtlich, dass es nicht zutreffend war?*

Patrizia: Ja, genau. Ja, ja, das spiegelte aber auch so ein bisschen wieder, wie wenig ernst mein Vater die ganze Sache genommen hat. Also insofern war das für mich auch nochmal ein Punkt, der wichtig war.

Interviewer: *Das Interview im zweiten Modul, bei dem Sie anderthalb Stunden befragt wurden. Gibt es einen Kommentar dazu?*

Patrizia: Fand ich sehr gut und hilfreich, kann ich mich erinnern. Ich versuch mich gerade so ein bisschen an ein paar Situationen zu erinnern. Das fand ich gut, weil man dann im Kopf irgendwie so ein bisschen auf Distanz gehen konnte, so als Beobachter. Während man die Fragen beantwortet und die Dinge erklärt hat, hat man viel gemerkt. Man hat es irgendwie sachlicher anschauen können. Also ich konnte dann so ein bisschen draufschauen und denken, so, ja, okay, eigentlich ist das und das gar nicht so schlimm, eigentlich kann ich das so und so sehen und dann so und so damit umgehen. Also das fand ich auch sehr hilfreich. Und auch zu überlegen, was ich meine, was andere von mir denken oder mir empfehlen.

Interviewer: *Können Sie sich noch an die Zukunftsvision erinnern?*

Patrizia: Ja, ja genau. Da war ich ja auf meinen damaligen Freund so ganz fixiert und hab da ja auch ganz viele Bilder mit ihm gemalt. Eine Beziehung, die dann auch in die Brüche gegangen ist, was aber im Nachhinein absolut gut ist, weil das einseitig war. Jetzt im Nachhinein ist es für mich fast schon kindlich gewesen, irgendwie (*Lachen*), wie ich mir das so erträumt hab.

Interviewer: *Das ist heute eine andere Patrizia?*

Patrizia: Total. Nicht mehr dieses Abhängige. Ich habe mich damals vor dem Coaching irgendwie von ihm abhängig gemacht, ja.

Interviewer: *Wahnsinn, was bei Ihnen passiert ist und was sich verändert hat.*

Patrizia: Ja, absolut. Auch vom Selbstbewusstsein her. Ich kann sagen, das und das mach ich gut und das konnte ich ja vorher gar nicht. Da habe ich mich ja direkt irgendwie geschämt, so, oh, jetzt gebe ich an, oder so. Hauptsache nicht egoistisch sein, nicht angeben, immer bescheiden sein. Ich bin immer noch bescheiden, aber ich kann mich selbst loben und anerkennen und das ist mir sehr wichtig.

Interviewer: *Dann haben Sie ja auch am Schluss Ihr Profil vorgestellt und auch, was Sie so recherchiert hatten. Was gibt es dazu für einen Kommentar, was ist daran gut, was ist nicht so gut?*

Patrizia: Was ich toll fand und das war ja für mich so DIE wichtigste Sitzung eigentlich, weil Sie gesagt haben, dass an meiner Körpersprache, dass Sie merken, dass Medizin so meine Leidenschaft ist.

Interviewer: *Kann ich mich noch genau dran erinnern, ja.*

Patrizia: Und diese Bestätigung, die hat mir so gutgetan, dass es sich jetzt lohnt, wirklich alles dafür zu geben, dass ich da wieder reinkomme. Und das ich auch alles dafür

tun werde! Dass es eben nicht so, wie mein Vater immer gesagt hat, dieses „ja und dann schaffst du das wieder nicht“. Und, dass es eben auch genauso gekommen ist, dass ich das sehr wohl schaffe und auch in den Dingen, die ich tue, gut bin. Also, das war so die Sitzung, an die denke ich so oft; wenn ich auch mal so eine schlechtere Woche hab, dann hilft mir das total. Dann denke ich dran, das ist genau das, was dir liegt, was dir Spaß macht und was deine Leidenschaft ist und das war so die wichtigste, ja die nachhaltigste Sitzung. Nicht die Wichtigste, aber die Nachhaltigste.

Interviewer: *Dann haben wir ja auch noch diese To Do Liste entwickelt. Was ist konkret zu tun, um den Traum näher anzupeilen. War das hilfreich?*

Patrizia: Total, weil ich To-Do-Listen liebe (*Lachen*), weil, dann kann man immer was abhaken und man hat da so ein gutes Gefühl hinterher. Viel besser als wenn man alles so diffus im Kopf hat und dann macht man die Sache zwar, aber man kann nicht, man hat das nicht so schriftlich irgendwie. Und das fand ich sehr gut, weil ich dann auch gemerkt hab, ich komm immer ein Stückchen weiter und das war wirklich sehr gut.

Interviewer: *Hätten Sie sich bei der Recherche mehr Unterstützung gewünscht?*

Patrizia: Ne, das fand ich genau richtig, weil ich so ein Internettyp bin, der gerne selbst im Internet recherchiert. Und das war genau richtig für mich. Also, so hatte ich zuhause eine Aufgabe und konnte das systematisch alles erledigen. Und das fand ich genau richtig.

Interviewer: *Dann am Schluss dieses Rollenspiel einer Bewerbungssituation?*

Patrizia: Das fand ich auch gut, weil da kann ich mich erinnern, dass ich gesagt habe, dass es um Sprachen ging und da hatten Sie mich gefragt, ob ich das flüssig spreche und ich so: „ja, ich weiß es nicht“ geantwortet habe. Dann haben Sie einfach mit mir auf Englisch weitergeredet, so ein, zwei Sätze und dann so „ja ja, ja, das ist flüssig“ (*Lachen*). Das fand ich total gut, dass ich das nicht auch noch analysieren musste, wie ich jetzt flüssig spreche oder fast flüssig, sondern ja, dass es absolut reicht.

Interviewer: *Glauben Sie, dass dieses Coaching Schülern und Schülerinnen ermöglicht, ihre Stärken und Begabungen und Schwächen besser einzuschätzen?*

Patrizia: Absolut. Also ich habe das jetzt so oft schon weiterempfohlen. Oft war das von der Lage her nicht so durchführbar, weil die meisten in Süddeutschland wohnen, aber ich habe das jedem empfohlen, der irgendwie in so einer Situation war. Ich hör so oft, dass die Leute dann beim Arbeitsamt waren und dann ja „Das könnte, das könnte, das könnte“ und hinterher weiß man genauso viel wie vorher. Und so ging’s mir eben gar nicht. Also, ich habe so viel gute methodische und persönliche Unterstützung bekommen und konnte so viel hinterher damit anfangen, was wir hier so zusammen gemacht haben, dass ich mir sicher war, was ich jetzt machen will. Und das absolut.

Interviewer: *Und das gilt auch in Bezug auf das, was Ihnen wichtig ist, also Werte und Träume und Leidenschaft und so?*

Patrizia: Genau, genau, ja. Mir ist klargeworden, dass ich alles dafür geben will, eine sehr gute Zahnärztin zu werden und dass das sehr gut zu mir passt.

Interviewer: *Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl haben Sie schon erwähnt. Selbstverantwortung? Hat der Coachingprozess darauf einen Einfluss?*

Patrizia: Ja, absolut. Also ich merk das auch jetzt im Studium, dass ich durch das Selbstbewusstsein unabhängiger bin und dadurch auch Verantwortung über mein Leben und meine Aufgaben übernehme. Dass ich das nicht mehr so „oh, jetzt ist das so“ und „ich kann ja gar nichts machen“, sondern das ich sagen kann „das ist jetzt so und jetzt mach ich das. Morgen ist ein neuer Tag und ich kann an die Sache so und so rangehen“.

Interviewer: *Ist Ihnen während des Prozesses irgendetwas deutlich geworden, so an äußeren Einflussfaktoren, dass irgendwelche Menschen oder irgendwelche Rollenzuschreibungen, Stereotype oder sonst was, vorher die Konstruktionen Ihres Selbst oder Ihrer Welt beeinflusst hatten, was eigentlich nicht Ihres war?*

Patrizia: Ja, also gerade mit meinem Vater ganz deutlich und auch mit meiner Mutter. Das Verhältnis zu meiner Mutter ist jetzt viel besser geworden, weil ich selbstbewusster geworden bin und wir auf einer erwachseneren Ebene reden können. Ja, mein Umfeld hat sich komplett geändert, dadurch dass ich nicht mehr in Saarbrücken wohne. Da hatte ich einen anderen Freundeskreis als jetzt. Jetzt sind es neue Menschen und die haben diesen Prozess ja nicht so mitbekommen. Aber bei den alten Freunden, da merkt man, wenn man sich sieht, dann merkt man das schon, dass es ein erwachseneres Verhalten ist, ja.

Interviewer: *Und, was sind Lebensmodelle von Frauen oder so, hat sich da was verändert im Rahmen Ihres veränderten Selbstbewusstseins?*

Patrizia: Ja, ja. Fand ich absolut wichtig, wie ich als Frau auftreten kann. Dass das nicht immer dieses, ja dieses Püppchenmäßige sein muss, dieses Schwache, sondern, dass man als Frau selbstbewusst auftreten kann, dass man im Berufsleben stehen kann, selbstständig sein kann und das war für mich ein tolles Vorbild.

Interviewer: *Fühlten sie sich nach dem Coaching bezüglich ihrer beruflichen Möglichkeiten besser informiert?*

Patrizia: Ja.

Interviewer: *Das haben Sie ja alles selbst recherchiert.*

Patrizia: Ja, genau. Hilfe zur Selbsthilfe. Also, man hat so einen Ansatz bekommen und eine Richtung und viele Aufgaben.

Interviewer: *Dass Sie mehr Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess erhalten haben, haben Sie nun ja auch schon ausführlich gesagt.*

Patrizia: Genau, absolut.

Interviewer: *Haben Sie im Prozess so etwas wie anwendungsorientiertes Lernen er-*

lebt? Ist da irgendetwas angeregt worden?

Patrizia: Ja, durch die Recherche und die To-Do-Liste. Das war ja etwas, was einerseits eine Aufgabe war, die ich erledigt habe, wo ich mit einer gewissen Methodik rangehen konnte und auch anwenden und ausprobieren. Ja, und auch in den Gesprächen, die wir hatten. Wenn ich auf meine Reaktion zu vielen Dingen dann direkt ein Feedback bekommen habe, das hat mir viel gebracht. Ja.

Interviewer: *Haben Sie eine Idee oder irgendetwas, was man vielleicht noch verbessern oder erweitern könnte? Das ist natürlich nicht immer so einfach, weil es ja auch ein begrenzter Zeitrahmen ist, aber vielleicht trotzdem irgendetwas?*

Patrizia: Ne, da fällt mir nichts ein. Ne, ich fand die Module, so wie sie waren, gut ausgeschöpft.

Interviewer: *Glauben Sie, dass Schüler und Schülerinnen Angst haben vor dieser Entscheidung der beruflichen Orientierung?*

Patrizia: Ja.

Interviewer: *Und aus welchem Grund?*

Patrizia: Also einerseits Angst, ob die Eltern das gut finden. Angst, dass man das schafft, dass man sich das selbst zutraut, ob es auf lange Sicht das Richtige ist, ob man damit glücklich sein kann. Dann spielt bestimmt auch der finanzielle Aspekt eine Rolle. Ob das, was ich gerne mache, ob ich davon leben kann. Ja, also ich find das ist eine der größten Entscheidungen im Leben, die wichtig ist, aber ich habe gelernt, dass man sich auch immer wieder neu orientieren kann, darf und sollte.

Interviewer: *Patrizia, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 5

Interviewpartner: Esther (Name geändert)

Interviewdatum: Juni 2013

Teilnahme am Coaching: 2009

Status zurzeit des Coachings: 2. Ausbildungsjahr Hotelmanagement; Alter 19

Status zurzeit des Nachinterviews: Bachelor in Wirtschaftspsychologie, Zulassung zum Masterstudium Psychologie; Alter 24

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum, im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema 'Coaching zur beruflichen Orientierung' neben den quantitativen Auswertungen auch qualitative Auswertungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen kann als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Sie waren 2009 hier zum Coaching. Inzwischen haben Sie Ihren Bachelor in Wirtschaftspsychologie gemacht gehen zum Psychologiemasterstudium nach Lund. Wie alt sind sie jetzt?*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Esther: Es war eine sehr positive Erfahrung für mich, mir Zeit zu nehmen und zu wissen, dass jemand da ist, der sich mit mir die Zeit nimmt, mich in meinem professionellen beruflichen Werdegang ein Stück weit zu begleiten. Genau, und dann fand ich gut, dass ich, dass es nicht etwas war, wo ich etwas vorgelegt bekommen habe, nach dem Motto - so bist du -, also du hast die und die Facetten und die und die Berufe passen zu dir, sondern, das ja auch wirklich viel Eigeninitiative gefordert wurde und viel Eigenarbeit. Dadurch haben sich aber auch viele Türen für mich geöffnet. Einfach sich mal die Dinge, die man im Kopf hat, die zu verbalisieren, das heißt für sich zu konkretisieren und sich einfach damit auseinanderzusetzen.

Interviewer: *Gut. Gibt es irgendeinen Satz oder irgendeine Situation, die Ihnen spontan einfällt, was war vielleicht - es ist jetzt lange her -, aber was vielleicht ein wichtiger Moment war.*

Esther: Für mich war ein wichtiger Moment, als meine Eltern hier waren, beim Abschlussmodul, und ich meinen Eltern und Ihnen im Plenum meine Gedanken vorstellen konnte und meine Vision, wie sieht das in zehn Jahren aus. Weil, dadurch hab ich dazu auch einen anderen Zugang zu meinen Gedanken bekommen und das hat irgendwie das Ganze offizieller abgeschlossen. Und auch ein Stück weit formeller gemacht und dadurch habe ich mich sehr ernstgenommen gefühlt.

Interviewer: *Okay, was, würden Sie sagen, ist wichtig für die Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachee?*

Esther: Was ist wichtig? Klar, dass der Coachee weiß, er kann mit dem Coach auf einer Augenhöhe sprechen, dass er nicht das Gefühl hat, da stehen grad meine Eltern, die gucken von oben auf mich herunter, sondern dass das auf der gleichen Augenhöhe stattfindet. Dass, ja, auch irgendwie eine gewisse Sympathie da ist, die aber trotzdem unterstreicht, dass der eine die Rolle des professionellen Wegbegleiters hat.

Interviewer: *Ein schönes Wort - Wegbegleiter.*

Esther: Ja, und der andere weiß, er ist Klient und dass man da trotzdem noch diese vertragliche Rahmenbasis sozusagen hat. Das ist ja keine, kein freundschaftliches Gespräch, schon freundschaftlich, aber da ist so eine Abgrenzung. Und das ist, glaub ich, super wichtig für eine professionelle Beziehungsqualität.

Interviewer: *Ja, ist das auch für den Coachee wichtig, dass hat ja auch so ein bisschen was mit Respekt und Disziplin zu tun und dass er dann auch seine Aufgaben macht?*

Esther: Ja, total. Ja, ja. Oder ich weiß nicht, Sie haben auch einmal zu mir gesagt, „Mensch Esther“ und da wusste ich wirklich just in diesem Moment, okay, jetzt reiße dich nochmal am Riemen und denk nochmal in eine andere Richtung irgendwie. Und das ist, weil wir ja weiterkommen wollen, dass ist total wichtig.

Interviewer: *Gut, was könnte den Prozess stören? Gibt es irgendwelche Rahmenbedingungen, wo Sie meinen, dass wäre nicht so gut? Sind bestimmte Rahmenbedingungen wichtig für Sie?*

Esther: Ja, Rahmenbedingungen, aber das ist, denk ich, klar. So was wie Vertraulichkeit, dass der Coachee das Gefühl hat, alles was hier besprochen wird, bleibt auch hier. Dann, dass der Coachee weiß, er wird zu 100% ernst genommen, egal mit welchen verkorksten Anliegen er kommt. Dann spielt, glaub ich, auch schon eine Rolle, wie der Raum eigentlich ist, also hell und offen. Das spiegeln Sie dann ja auch irgendwie wieder. Also ich glaub, wäre der Raum hier jetzt total voll behängt und eher beengend, dadurch wäre das Klima auch schon irgendwie ein anderes.

Interviewer: *Das engt dann auch die Gedanken ein?*

Esther: Ja, ja. Und das ist, glaub ich, wirklich eine Grundvoraussetzung.

Interviewer: *Okay. Nächster Punkt ist, dass ich Sie ganz gerne zu den einzelnen Methoden befragen möchte, soweit Sie sich erinnern. Aber das wäre ja auch eine Aussage, wenn Sie sich an manches nicht mehr erinnern. Einleitend: es waren ja viele unterschiedliche Methoden und Zugänge, wie haben Sie diese Methodenvielfalt erlebt?*

Esther: Als sehr positiv. Das hat ja angefangen mit einem Gespräch, was ich als sehr angenehmen Einstieg empfunden hab, weil ich wusste, Sie sitzen da und Sie interessieren sich erst mal für mich. Egal was irgendwelche Tests sagen oder irgendwelche 360° Feedbacks oder irgendwelche anderen Dinge, sondern Sie interessieren sich erst mal für die Person, die Ihnen gegenüber sitzt. Dann das systemische 360° Feedback habe ich auch als sehr positiv empfunden. Dadurch, dass man so einen großen Radius an

Kollegen, Bekannten, Freunden, Verwandten befragen kann und dadurch wirklich differenziert erfahren kann, wie seh ich mich, wie sehen mich andere und wo gibt es dann die totalen Unterschiede. Das hat mir persönlich richtig weitergeholfen.

Interviewer: *Inwiefern?*

Esther: Dass ich geschaut hab, stimmt das, wenn jemand sagt „die Esther ist überhaupt nicht politisch interessiert“. Dann bin ich mal zu der Person gegangen, was heißt denn eigentlich für dich politisch interessiert? Und das war halt jemand der total politisch interessiert war und im Vergleich zu ihm war ich natürlich weniger politisch interessiert.

Interviewer: *Ja, das relativiert sich dann manchmal im Gespräch.*

Esther: Genau, relativiert sich, aber das hilft, sich dann auch besser einstufen und einschätzen zu können.

Interviewer: *Andererseits wird man ja manchmal auch von anderen in irgendeine Schublade gesteckt.*

Esther: Ja, genau, das war eben so was. Wo ich mir dachte, politisch interessiert null, ne, das stimmt doch gar nicht. Ich guck immer um 7 Uhr Gundula Gause, aber diese Person hatte eben ein ganz anderes Verständnis von Politik. Und ich weiß, bei mir gab es auch viele Items, die komplett auseinandergingen, so wie ich mich gesehen habe und so wie mich andere gesehen haben. Und da haben Sie mir ja auch später als Anregung mitgegeben: Ist das eigentlich so, oder schätzen Sie sich generell einfach eher schlechter ein? Und das war auch ein Aspekt, der mich weitergebracht hat. Ja stimmt, ich verkauf mich unter meinem Wert und unter meinen Fähigkeiten und, klar, kann man nicht von heute auf morgen den Hebel umschalten, aber man kann sich dessen bewusster werden. Ich bin mir dessen bewusster geworden und hab einfach an verschiedenen Dingen mehr gearbeitet.

Interviewer: *Das heißt, es hat sich auch irgendwie ausgewirkt auf ihr Selbstwertgefühl und auf ihr Selbstbewusstsein?*

Esther: Ja, definitiv. Total, ja. Und ich hab auch noch Ihre Unterlagen, alle, also da schau ich auch hin und wieder rein und das tut mir gut. Es ist ja nicht alles nach dem Coaching klar, dass man dann weiß, wie die Welt funktioniert, um Gottes willen, aber wenn ich heute irgendwie noch Situationen hab, wo es mir irgendwie nicht so gut geht, dann greif ich da wirklich zu diesem Ordner, zu meinem roten Zukunftsordner und guck da rein und denk, aber eigentlich bist du eher so und so, wenn man mal irgendwie, wenn ich mal wieder total, ja, nicht weiß, wie ich mich grad fühlen soll, in einer bestimmten Situation. Ja, ja genau, das ist wirklich so eine Kraftquelle.

Interviewer: *Gut. Hat Sie die Vielfalt der Methoden verunsichert, wenn die Ergebnisse unterschiedlich waren?*

Esther: Das war eher eine Anregung, dass ich mich noch intensiver damit auseinandergesetzt hab. Insbesondere bei dem 360° Feedback, dann gab's ja auch noch von der Uni Bochum diesen Test?

Interviewer: Borakel.

Esther: Genau, und den GEVA Test. Jetzt weiß ich nicht mehr, der Borakel, war das der Interessentest?

Interviewer: Das war das mit diesem Profil, AIST-R, dann gab's eben diesen GEVA Test, der sehr umfangreich war, wo auch konkrete Passungsempfehlungen hinterher waren und dann dieser Borakel, wo's dann auch so um den Berufsweg ging und wie man so aufgestellt ist.

Esther: Weiß ich, dass ich das auch gut fand.

Interviewer: Sie können das jetzt auch eigentlich nicht mehr im Detail wissen.

Esther: Nachhaltig hatte es für mich, glaub ich, nicht ganz so eine klasse Wirkung wie beispielsweise dieses 360° Feedback und wie das eigene Auseinandersetzen. Nichtsdestotrotz glaub ich, dass es auch wichtig ist, diese Tests zu machen, um einfach überhaupt erst mal zu gucken.

Interviewer: Ein Puzzle?

Esther: Genau, genau, dass das Bild aus dem Puzzle immer klarer wird. Und den GEVA-Test hab ich nämlich zuhause gemacht, total unter Zeitdruck, weil ich den Zug nach Köln nehmen musste und ja, der wär auch 100% anders ausgefallen, hätte ich mir da mehr Muße und Zeit für genommen. Ja, ich glaub, das war jetzt nicht ganz so nachhaltig, wie gesagt, wie dieses 360° Feedback - ist aber trotzdem wichtig für den Prozess.

Interviewer: Ja, es geht ja auch darum, dass solche Tests zunächst mal die Selbstbeobachtung anregen sollen und man auch immer wieder mit derartigen Tests konfrontiert wird, beispielsweise im Rahmen von Assessments. Und mir ist es sehr wichtig, dass man so ein Testergebnis nicht als Evangelium nimmt, sondern genauso wie Sie das sagen, kontextbezogen. Deswegen werden ja auch mehrere Tests angeboten, damit man dann einen Abgleich machen kann. Können Sie sich noch an das ausführliche Interview erinnern? Was wir hier gemacht haben

Esther: Das erste?

Interviewer: Nein, das beim zweiten Treffen. Da wurde unter anderem gefragt, was Sie denken, was Ihre Freunde Ihnen empfehlen würden und wo Sie die Kärtchen zu den beruflichen Werten sortieren und priorisieren sollten.

Esther: Genau, daran musste ich auch gerade denken. Da ging's darum, was ist mir eigentlich wichtig im Beruf? So was wie monetäre Dinge oder Erfüllung im Beruf, oder ja, entspannter Umgang mit Kollegen. Da erinnere ich mich jetzt nicht mehr so gut dran, aber ich weiß, dass es mir damals sehr gut tat, dass zu kategorisieren.

Interviewer: *Es geht ja hier und heute darum, ob es irgendeine Erinnerung gibt und wie Sie sie im Nachhinein einschätzen, ob es Sie irgendwie weitergebracht hat, in ihrer Reflexion oder in Bezug auf ihre Stärken und Schwächen und so.*

Esther: Ja, definitiv, weil vieles ist, denk ich, weil vieles war klar, irgendwie unterbewusst. Aber dadurch, dass wir das aufgeschrieben haben und ich das gesehen habe, wurde es noch deutlicher und ich hab mich auch getraut, dann zu sagen, ja so ist es halt. Mir sind finanzielle Dinge nicht wichtig. Bei jemand anders sieht das vielleicht anders aus, bei mir ist das nicht so und das ist auch in Ordnung.

Interviewer: *Gut. Was wissen sie noch von der Zukunftsarbeit, also von der Visionsarbeit?*

Esther: Von der Visionsarbeit? Das Bild, das ich gemalt hab, das hängt ja noch in meinem Zimmer, das schleppe ich immer mit. Ich bin in München acht mal umgezogen, und das kommt einfach immer mit. In jedes Zimmer.

Interviewer: *Und warum?*

Esther: Weil's mir guttut und weil es, mittlerweile fallen da auch schon Einzelteile runter, ich hatte ja so eine Collage gemacht, da fallen schon die Ausschnitte aus den Zeitschriften ab, die kleb ich dann wieder fest. Das Bild kommt immer mit, ja das ist, was generell diese Mappe für mich ist, ist das Bild auch und zwar eine enorme Kraftquelle.

Interviewer: *Sie haben ja erst die Traumreise gemacht, dann diese Geschichten geschrieben und dann hinterher das visualisiert.*

Esther: Genau, und das hab ich damals auch in Köln visualisiert, also in meiner alten WG. Und, ja ich erinnere mich auch, wie ich in meinem WG Zimmer saß und mich einfach total fallen lassen konnte, wirklich, und mir, ich wusste auch, jetzt ist es wichtig, dass du dir dafür Zeit nimmst und setzt dich damit auseinander, in der Art und Weise wie du es gerne möchtest. Und das war total wichtig.

Interviewer: *Und hat es irgendwas geklärt mit Werten, auch was Ihnen wichtig ist, was ihre Begehrnisse sind und so?*

Esther: Ja, dass mir wichtig ist, aufmerksam mit mir selber zu sein, dass mir Natur wichtig ist, dass mir zwischenmenschliche Beziehungen super wichtig sind, dass mir aber auch meine Freiheit und Unabhängigkeit wichtig sind, dass mir Familie wichtig ist, dass es mir wichtig ist, souverän im Umgang mit mir selber zu sein. Das hab ich da ja auch alles verbildlicht oder niedergeschrieben.

Interviewer: *Können Sie sich was vorstellen, wenn man von einem inneren Begehren spricht?*

Esther: Können Sie das konkretisieren?

Interviewer: *Das Dumme ist, das wird dann schon fast wieder verfälscht, wenn man's konkretisiert. Die Frage ist, ob Sie so eine Art inneres Begehren gespürt haben in der Zukunftsarbeit?*

Esther: Ja, total, klar. Das war ein für mich total energiegeladener Prozess, wo ich wusste, am Ende des Tunnels gibt es ein riesengroßes Licht und wenn ich mich damit beschäftige und male und mich damit auseinandersetze und Zeitungsartikel ausschneide, dann kommt das Licht immer immer näher. Und, da ging's ja auch viel um's Schreiben und um's Reisen und da entfacht sich dann halt das Feuer, sozusagen, das war total das innere Begehren und wenig verknüpft, das war überhaupt nicht verknüpft.

Interviewer: *Ja, das ist methodisch genauso gedacht gewesen, um verschiedene methodische Zugänge für die Klärung zu nutzen.*

Interviewer: *Ist Ihnen während des Prozesses etwas von äußeren Einflussfaktoren deutlich geworden, sei es gesellschaftlicher, sozialer oder kultureller Art, die Sie vorher irgendwie eingeschränkt oder beeinflusst haben? Das könnte so etwas sein, wie z.B. „frau macht das und das nicht“, ich will das aber jetzt nicht ausschließlich genderbezogen meinen.*

Esther: Gesellschaftlich, glaub ich, eher weniger, weil ich da einfach generell eher resistenter bin. Soziale Einflussfaktoren, denke ich schon, also wenn ich jetzt an mein nächstes soziales System denke, das wär meine Familie, ja. Dann, klar, waren da ganz viele Einflussfaktoren, die gesagt haben: ‚Du willst schreiben? Du schreibst besser nicht, das ist eine brotlose Kunst!‘ und die haben mir viel Energie genommen.

Interviewer: *Und das konnten Sie dann im Coaching schon ein bisschen dekonstruieren?*

Esther: Ja, definitiv. Also gerade diese Visionsarbeit hat mir geholfen zu sehen, Mensch, das ist halt einfach ein Bedürfnis von mir und auch wenn ich jetzt nicht Journalismus studiere und auch nicht bei einer Zeitung arbeite, dann wäre das gegen mein Begehren. Ich weiß, dass das Schreiben ein großes Bedürfnis von mir ist und ich schreibe ja auch privat.

Interviewer: *Und das wird immer eine Kernkompetenz bei Ihnen bleiben.*

Esther: Ja, ja. Das denke ich auch und ich glaub, es war auch gut, nicht diesen direkten Weg zu nehmen und zu sagen, ich studier jetzt Journalismus, komme was wolle, sondern über die Psychologie zu gehen. Es gab viele Einflussfaktoren im sozialen System, die mich gewarnt haben, aber auch viele, die mich darin bestärkt haben. Kulturelle Einflussfaktoren, find ich schwierig, würde ich eigentlich eher negieren.

Interviewer: *Ist auch schwierig, das selbst so zu realisieren.*

Esther: Ja doch, ja wobei, klar, man ist halt irgendwie, ich bin halt deutsch und weiß, dass hier von morgens 8 Uhr bis abends um 18 Uhr zur Arbeit gegangen wird. Das mach ich ja jetzt auch selber und merk, dass mich das unheimlich viel Anstrengung kostet und auch sehr sehr viel nimmt. Ich weiß aber auch, dass ich da selber was dran verändern kann. Ja, dass das meine Entscheidung ist, dass ich dafür verantwortlich bin, geh ich jetzt diesen Weg so oder sag ich, es gibt da ja so viel unterschiedliche Modelle. Das hat mir diese Arbeit im Coaching auch gezeigt, dass man da gegen solche kultu-

rellen Einflüsse, wie: jeder arbeitet von 8 Uhr bis 18 Uhr und geht nach Hause, dagegen ansteuern kann. Zu Lernen, es ist dein Leben. Mach was draus.

Interviewer: *Der erste entscheidende Schritt ist ja, erstmal diese Einflüsse zu identifizieren, dass man es nicht als gegeben annimmt, sondern sagt, okay, da gibt es das und das und das, dass könnte man aber auch ganz anders machen.*

Esther: Ja, genau.

Interviewer: *Gut. Fühlten Sie sich nach dem Coaching über berufliche Möglichkeiten, Ausbildungssituationen, Studiensituationen grundsätzlich besser informiert?*

Esther: Ja. Ich wusste, an welcher Uni ich was studieren kann. Da ging's ja auch um Kommunikationswissenschaften. Ich bin auch nach Groningen gefahren wegen des Physiotherapiestudiums. Ja, ich fühlte mich viel besser informiert, definitiv.

Interviewer: *Sie haben sich das selbst erarbeitet.*

Esther: Genau, ich habe mir das selbst erarbeitet, wusste, wo gibt es was. Was muss ich dazu machen, damit es eben Realität wird. Was für Grundvoraussetzungen brauch ich. Gut, da ist dann auch viel weggefallen. Was dann auch erstmal wieder ernüchternd war, aber so ist das halt. Und durch die eigene Auseinandersetzung fühlte ich mich gut informiert, definitiv.

Interviewer: *Haben Sie im Rahmen des Prozesses eine Perspektiverweiterung erfahren?*

Esther: Durch den Prozess? Ja klar. Also, sonst wär ich ja auch nicht hier gewesen, glaub ich. Die Perspektiven, die glaub ich, haben viele Coachees innerlich schon. Viele, die kommen, wissen ja schon, dass sie eigentlich viele Perspektiven haben, aber in einem Coaching werden sie einfach nach außen gespiegelt und das ist grad das, was stärkt.

Interviewer: *Okay, denken Sie, dass z.B. mit dieser To-Do Liste anwendungsorientiertes Lernen angeregt wird?*

Esther: Durch die To-Do Liste?

Interviewer: *Oder eher durch andere Methoden? Ein bisschen was „getan“ in Führungsstrichen haben Sie ja durch die Zukunftsarbeit, da haben Sie ja auch konkret geschrieben und eine Collage gefertigt.*

Esther: Eigentlich beantwortet sich die Frage selber, weil diese To-Do Liste sagt einfach, okay, das und das sind jetzt deine Punkte und Wünsche und du fängst jetzt bei A an und gehst bis Z runter und arbeitest alles ab und dann weißt du, was es draußen gibt. Und von daher wirkt sie sich positiv auf anwendungsorientiertes Lernen aus.

Interviewer: *Glauben Sie, dass viele Schüler oder Schülerinnen in der Stufe 12/13 Angst haben vor der beruflichen Entscheidung?*

Esther: Ja. Glaub ich schon. 2006 hab ich Abi gemacht und da wussten ganz ganz viele nicht, was sie machen sollen. Dann gab's dieses obligatorische „ich geh jetzt mal ins

Ausland, mach ein freiwilliges soziales Jahr, ein ökologisches Jahr“, bei den Jungs damals noch Zivi.

Interviewer: *Warum macht die Entscheidung Angst?*

Esther: Weil man sich bis zur Stufe 12 zu wenig damit auseinandersetzt. In der Schulzeit läuft man halt mit, ist so in seinem sozialen Netzwerk.

Interviewer: *Es ist alles durchstrukturiert.*

Esther: Im System, das funktioniert alles, genau. Ich geh morgens in die Schule, ich treff mich nachher mit meinen Freunden, ich mach meinen Sport, ich mach meine Freizeit.

Interviewer: *Hab meine Familie.*

Esther: Genau. Und wenn da nicht die Schule, die Lehrer oder die Eltern sagen, Mensch setz dich hin oder wir setzen uns damit mal auseinander, was hast du denn für Stärken, für Schwächen und die wirklich ihre Kinder ernst nehmen - das machen einfach viele Eltern nicht - oder haben keine Zeit dafür, das fällt einfach hinten unter. Dann ist Schule da der Anhaltspunkt. Wir hatten so was auch mal in der neunten Klasse, zwei Tage. Das war einmal das Programm „Lernen lernen“, aber da ging’s um diese allgemeine Lebensforschung. Wer bin ich eigentlich? Was kann ich gut? Was kann ich schlecht? Das war sozusagen zeugniserweiternd. Das ging nicht nur „ich bin gut in Mathe und schlecht in Deutsch oder andersrum“, sondern wirklich um jegliche Art an Kompetenz.

Interviewer: *Social Skills?*

Esther: Ja, genau. Und das brauchen Schule und Schüler viel viel mehr.

Interviewer: *Ja, schön, gut. Jetzt kommt die letzte Frage, gibt es irgendwelche Ideen oder Vorschläge von Ihnen, was noch gemacht werden könnte oder zur Verbesserung oder Veränderung, zur zeitlichen Abfolge und so weiter?*

Esther: Von der Länge her fand ich das Coaching sehr positiv, weil es eben nicht nur ein Tag war, sondern dass es eben eine längere Auseinandersetzung mit sich selber ist.

Interviewer: *Das man immer mal wieder diese Reflexionsschlaufen hat?*

Esther: Ja, genau. Und dass man aber auch Zeit dazwischen hatte, sozusagen, jetzt interessiert mich das einfach gerade gar nicht. Und dann wieder aber auch Zeit hat, so zu sagen, ok, ich will jetzt noch was machen, dafür, weil’s mir wichtig ist. Und dann auch diese Zeit eben einfach hat. Was vielleicht schön wär, nochmal vielleicht nach dem abschließenden Gespräch mit den Eltern, dass man vielleicht nochmal nach nem halben Jahr sagt, jetzt machen wir nochmal eine Art Transfertag. Oder nach einem Jahr.

Interviewer: *Ja, das ist eine sehr gute Idee!*

Esther: Es muss ja gar nicht sein, dass alles erfüllt wurde, was man gesagt hat, aber wie sieht’s aus?

Interviewer: *Das bietet sich auch an, wenn man es in den schulischen Kontext integriert. Dann könnte man das Coaching im Jahr vor dem Abschluss machen und dann irgendwie drei Monate vor Abschluss einfach nochmal so ein Update.*

Esther: Ja, ich glaub, genauso! Das brauchen Schüler, die kurz vorm Abi stehen. Also mir hätte das damals total geholfen.

Interviewer: *Ich denke, das könnte man sicher auch grundsätzlich gut im Gruppenkontext machen, dass man einfach hört, wie sieht's bei den anderen aus? Ach das könnte ich ja vielleicht auch nochmal probieren, oder so.*

Esther: Und es geht, glaub ich, gar nicht so sehr darum, dann 100% zu wissen, das und das will ich werden, sondern einfach ein viel größeres Selbstbewusstsein für sich zu haben.

Interviewer: *Sie hätten jetzt wirklich nichts Schöneres sagen können. Es geht ja in diesem Coaching insbesondere darum, so ein Gefühl für sich selber, für seine berufliche Identität zu bekommen. Arbeitsmarkt und Lebenskontext werden sich fortlaufend verändern und wenn man da so ein bisschen seine Mitte hat, dann kann man sich auch ganz gut in den Veränderungen ausbalancieren.*

Esther: Ja, das glaub ich auch total. Ich hab auch kleinere Cousins und Cousinen und die wissen auch nicht, wo's hingehen soll. Ich weiß, dass es da einfach vielen ähnlich geht. Und wir sind ja der Keller der Gesellschaft, irgendwie.

Interviewer: *Sagen wir mal die Basis?*

Esther: Das Fundament, ja, nicht der Keller, genau. Ja und ich glaub auch, dass es unglaublich wichtig ist, sich mit den Dingen auseinanderzusetzen. Und, dass es auch immer schwieriger wird, sich alleine für sich da hinzusetzen und das für sich zu klären, weil dich so viele Einflussfaktoren stören.

Interviewer: *Es ist sicher gut, da so eine Reflexionskompetenz einzuüben, die man sein Leben lang nutzen kann. Wobei das mit ihrem kraftspendenden Ordner auch ein unheimlich schönes Bild ist.*

Esther: Ja, wäre ja schön, wenn jeder so was irgendwie hätte.

Interviewer: *Liebe Esther, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 6

Interviewpartner: Julia (Name geändert)

Interviewdatum: 24. Juli 2013

Teilnahme am Coaching 2013

Status zurzeit des Coachings: Abiturientin; Alter 19

Status zurzeit des Nachinterviews: Zulassung zum Studium Wirtschaftsingenieur; Alter 20.

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema »Coaching zur beruflichen Orientierung« neben den quantitativen Auswertungen auch qualitative Auswertungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Julia: Ich fand's sehr interessant, sich selber mal so zu hinterfragen, also so intensiv, was den beruflichen Hintergrund angeht, also seine Interessen so zu hinterfragen. Ich fand es auch teilweise recht schwierig, immer so die richtige Antwort zu geben, also was heißt richtig, ich mein, die passende Antwort auf die Fragen zu finden.

Interviewer: *Gibt es irgendeinen Satz oder irgendeine Situation, die Ihnen gerade so einfällt?*

Julia: Ich weiß noch beim allerersten Treffen, bevor das überhaupt angefangen hat, haben Sie schon davon geredet, dass viele Kinder das machen, was ihre Eltern machen oder etwas machen, um ihren Eltern zu gefallen und ich dachte mir so: Oh, ja, das könnte es eventuell auch bei mir sein. Daran erinnere ich mich noch genau.

Interviewer: *Wie würden Sie die Struktur des Coachings beurteilen: die Anzahl der Module, die Abstände, die zum Teil sehr vielen Hausaufgaben?*

Julia: Ich fand das gut. Ich fand vor allem die ganzen verschiedenen Tests gut, die man gemacht hat, die auch immer unterschiedlich an die Sachen rangegangen sind, also, das fand ich gut.

Interviewer: *Inwiefern?*

Julia: Weil das dann nicht so ein einseitiges Bild war, sondern das wurde dann von mehreren Seiten bestätigt und hat einen dann auch ein bisschen gestärkt und die Geschichten fand ich auch supergut, super hilfreich, also gerade die Zukunftsprognosen, also nicht Prognosen, aber die Vorstellungen, die man von seiner eigenen Zukunft hat, das fand ich echt super.

Interviewer: *Was hat sich dadurch bei Ihnen geklärt?*

Julia: Bei mir hat sich geklärt (*lacht*), dass ich auf jeden Fall einen Job brauche, wo ich Geld verdiene, also ganz gut Geld verdiene und eigentlich, dass ich auf jeden Fall auch keine Hausfrau sein werde, definitiv, dass der Beruf in meinem Leben eine wichtige Rolle spielen sollte oder wird.

Interviewer: *Wie fanden Sie die vielen Hausaufgaben?*

Julia: Ja, die fand ich auch gut, weil das Zukunftsbild, das ist auch noch mal was anderes, ob man einfach hier sitzt und spontan so antworten muss oder sich zuhause nochmal allein Gedanken macht, das macht auch einen großen Unterschied.

Interviewer: *War der Prozess für Sie transparent? Wussten Sie immer, wo man sich befand?*

Julia: Ja, also klar, bei den Geschichten hat man sich am Anfang so gefragt, eh, was soll das jetzt (*lacht*), aber dann im Nachhinein, als wir darüber geredet haben, das war gut.

Interviewer: *Was glauben Sie, worauf sollte man bezüglich der Rahmenbedingungen eines Coachings achten?*

Julia: (*überlegt lange*) Schwierig zu sagen, also - eigentlich keine Änderungswünsche. Das Einzige, das ich mir vorstellen könnte, dass es für manche Leute relativ schwierig ist, da im Gespräch direkt so ausgefragt zu werden und dann da zu sitzen, mit so einem Fremden. Das ist das Einzige, wo ich mir denke, da können manche Leute echt Probleme mit haben, die dann auch nicht so offen sind oder auch Probleme haben, die richtige Antwort zu geben. Aber sonst, fand ich das eigentlich alles gut so.

Interviewer: *Wie haben Sie die Beziehung erlebt? Vertrauen, Achtsamkeit, wurden Sie respektiert?*

Julia: Ja, auf jeden Fall, absolut!

Interviewer: *Wie war das mit dem »Geteilten Expertentum«? Hatten Sie das Gefühl, irgendwie auf einer gleichen Ebene mit dem Coach zu sein?*

Julia: Ja, das war gut, das wurde ja auch erklärt. Weil ja letztendlich bringt's ja nichts, wenn Sie über alles informiert sind und ich nicht. Das ist ja genau, denk ich, das Ziel gewesen, dass ich mich selber informiere und selber auch eine Idee davon kriege, wie das Studium zum Beispiel abläuft, das hat ja nur so Sinn gemacht.

Interviewer: *Jetzt geht es noch mal um die Methoden, auch wenn Sie teilweise schon etwas dazu gesagt haben, was haben Sie von der Zusammensetzung und der Vielfalt der Methoden gehalten?*

Julia: Auf jeden Fall die richtige Mischung, also auf der einen Seite die schon teilweise vorgegebenen Interviews und Tests und auf der anderen Seite auch Sachen, die man komplett von sich selber aus wiedergeben musste.

Interviewer: *Es war ja schon so, dass die Ergebnisse zum Teil etwas unterschiedlich*

waren. Ist das verwirrend?

Julia: Schon, ja. Aber ich find auch, dass bis zum Ende hin, man muss die Entscheidung selbst treffen, also egal, was für ein Ergebnis da raus gekommen ist. Man sitzt am Ende trotzdem zuhause und denkt, so, ist das jetzt wirklich das Richtige und dann denkt man sich, also, das war bei mir zumindest so und so. Aber es ist letzten Endes immer noch die Entscheidung, die man dann selber treffen muss.

Interviewer: *Das kann auch niemand anders.*

Julia: Genau! Ich glaub, viele Leute kommen wahrscheinlich hierhin, könnte ich mir vorstellen, und denken und dann geh ich da raus und dann weiß ich genau, was ich mache.

Interviewer: *Und dann sagt der Coach mir, was ich machen soll!*

Julia: Ja, genau, und das ist halt überhaupt nicht so. Das habe ich am Anfang auch gedacht und dann saß ich zuhause und dann merkte ich, so, ach, ich guck mir nochmal die anderen Sachen durch, also ich war nicht so auf einer Spur.

Interviewer: *Das wird ja wahrscheinlich im Laufe des Lebens noch sehr oft passieren und es geht ja auch darum, dass Sie genau das lernen, was Sie jetzt beschrieben haben, eben immer wieder zu schauen, zu recherchieren und sich zu entscheiden.*

Julia: Ja, genau, dass ich nicht mehr so lari fari alles so ein bisschen, sondern dass man dann einfach genauer hinguckt.

Interviewer: *Und es ist ja auch oft so, das haben wir ja auch so besprochen, dass man für verschiedene Sachen geeignet ist und die dann vielleicht im Laufe seines Lebens nacheinander machen kann.*

Interviewer: *So, im Nachhinein, welche der eingesetzten Methoden war für Sie persönlich am effektivsten oder am wertvollsten?*

Julia: Also ich fand meine Zukunftsgeschichten sehr hilfreich für mich selber. Sonst, ich mein schon, mit den Tests ist das halt so ein Ding. Vor allem wenn man diese ganzen Tests gleichzeitig macht, also in einem kurzen Zeitraum von zwei Wochen, dann ist es so, es kommen immer ähnliche Fragen und irgendwann denkt man dann, okay, beim letzten habe ich mich soundso eingeschätzt, schätz ich mich hier auch mal so ein, aber denkt dann irgendwann nicht mehr so richtig drüber nach und geht nicht wirklich in sich.

Interviewer: *Gibt's dazu einen Verbesserungsvorschlag?*

Julia: Ja, die Tests über einen größeren Zeitraum verteilen. Wenn man die alle auf einmal und sogar mehrere an einem Tag gemacht hat, dann war das immer nur so, ja okay, dann das ist dann das, das und das und dann geht man das alles durch und fertig.

Interviewer: *Es spricht ja nichts dagegen vor das Modul 2 einige Tests vorzuziehen. Das ist eine gute Idee!*

Julia: Ja, das wäre schön!

Interviewer: *Nochmal, welche der Methoden waren für Sie am effektivsten?*

Julia: Die Zukunftsgeschichten auf jeden Fall!

Interviewer: *Lassen Sie uns die verschiedenen Methoden einfach mal durchgehen und Sie bewerten, inwieweit die für Sie effektiv und nützlich waren. Natürlich können Sie auch jede Methode noch einmal ausführlicher kommentieren.*

Diese Eignungstests, die sind ja eigentlich auch dazu da, Ihre Selbstreflexion anzuregen, wie fanden Sie die standardisierten Tests?

Julia: Ziemlich gut.

Interviewer: *Das systemische 360° Feedback - das war das mit den Fragebögen, die Sie an Freunde und Familie verteilt haben.*

Julia: Das fand ich schwierig, weil das erstmal total unterschiedlich war, je nachdem, wer es beantwortet hat. Wobei das natürlich auch sehr hilfreich sein kann, aber ich fand es auch schwierig, so den Bezug zwischen diesen Charaktereigenschaften, die da waren und so dem Berufsleben hinzukriegen. Das war für mich ein bisschen schwierig. Aber, ich fand's schon interessant zu sehen.

Interviewer: *Der Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung gibt Ihnen ja auch ein bisschen was an die Hand.*

Julia: Ja, absolut! Ich würde sagen, es ist so privat eher sehr hilfreich als so in beruflicher Hinsicht.

Interviewer: *Verstehe. Dann gab es ja beim zweiten Treffen dieses lange ausführliche Interview, wie fanden Sie das?*

Julia: Das fand ich sehr gut.

Interviewer: *Dann gab es zwischendurch die Aufgabe, dass Sie Familie und Freunde interviewen, wie die zu ihrer beruflichen Entscheidung gekommen sind.*

Julia: Ja, das fand ich auch hilfreich! Also, da habe ich auch darauf geachtet, dass ich viele verschiedene Bereiche befrage im Freundeskreis von meinen Eltern und das fand ich schon sehr hilfreich. Sehr gut, würde ich sagen.

Interviewer: *Zukunftsarbeit?*

Julia: Auf jeden Fall sehr sehr gut!

Interviewer: *Geschichten und Bild, beides?*

Julia: Ja, das Bild war dann halt nur so, ich fand das sehr schwer, das so visuell auszudrücken, aber die Geschichten waren toll.

Interviewer: *Die To-Do-Liste?*

Julia: Ja, das war das mit den Unis, mit der Recherche. Das fand ich auch sehr gut, weil man das dann endlich mal konkretisiert hat. Man hatte das zwar vorher schon so wirr im Kopf, da mal und da mal, aber das zusammengestellt auf einem Blatt Papier, das war sehr hilfreich.

Interviewer: *Das diszipliniert einen?*

Julia: Ja, genau! Da habe ich die dann auch vor mich gelegt und Stück für Stück abgearbeitet, wo es halt ging. Das Einzige, wo man dann wirklich noch drauf achten muss, ist, an manchen Unis kann man sich nur einmal bewerben und das könnte man vielleicht noch mit reinnehmen, weil dann hatte ich für eine Uni mehrere Studiengänge rausgesucht und dann wollte ich mich so bewerben und dann, Mist, nur die letzte zählt.

Interviewer: *Das sollte abgedeckt sein mit diesen Punkten Rahmenbedingungen und Zugangsvoraussetzungen.*

Julia: Ach, so.

Interviewer: *Das ist gut, dass Sie das sagen. Es ist sicher besser, darauf nochmal explizit zu verweisen. Deshalb ist es ja so gut, dass Sie sich für das Interview zur Verfügung stellen und Verbesserungsvorschläge machen. Es ist ja kein Aufwand, da nochmal drauf hinzuweisen!*

Julia: Ja, da denkt man ja nicht so dran, gerade wenn man sich so mit Unis und Bewerbungen nicht so auskennt.

Interviewer: *Glauben Sie, dass das Coaching den Schülerinnen zu einer besseren Einschätzung ihrer Interessen und Stärken verhilft?*

Julia: Absolut! Auf jeden Fall!! Also, ich finde es sehr schwierig, sich damit so selber auseinanderzusetzen. Ganz oft hat man ein falsches Bild von sich selber und gerade durch diese ganzen Einschätzungen von außen, das zeigt nochmal zusätzliche Aspekte. Find ich auf jeden Fall gut. Ich weiß jetzt genau, was ich schaffen kann und in welche Bereiche ich gehen sollte und in welche nicht. Also das kann ich auf jeden Fall jetzt klar sagen.

Interviewer: *Ist das eine Veränderung, die durch das Coaching gekommen ist?*

Julia: Ja, auf jeden Fall, ja. Also, es hat auch vorher bei mir so Sachen gegeben, wo ich wusste, so okay, darin bin ich nicht gut oder das kann ich nicht so gut. Durch das Coaching ist mir dann klar geworden, dass es nicht unbedingt negativ sein muss, so. Das fand ich sehr hilfreich! Das finde ich echt gut!

Interviewer: *Haben Sie neue Seiten an sich kennengelernt?*

Julia: Ja, die sind viel klarer geworden.

Interviewer: *Was zum Beispiel?*

Julia: Also, bei mir zum Beispiel dieses Kommunikative. Das war mir vorher nicht so bewusst und dieses rein Technische. Zuerst habe ich gedacht, das kommt so durch meinen Vater. Also so, dass es halt nur von meinem Vater, so ein bisschen, nicht aufgezwängt, das hört sich so böse an, aber so ein bisschen gepusht wurde. Aber dann hab ich im Coaching gemerkt, dass das vielleicht gar nicht so falsch ist. Das wurde jetzt auch durch das Praktikum bestätigt, dass das einfach schon das ist, was mir Spaß macht.

Interviewer: *Das ist toll, weil das trifft eigentlich so den Punkt. Manchmal sind für*

eine Entscheidung oder um sich sicher zu fühlen, so ein paar Schlaufen ganz hilfreich. Wenn man sich zwischendurch was ganz Anderes überlegt und dann zurückkommt, fühlt man sich ganz anders als wenn man das direkt gemacht hätte, ohne zu überlegen.

Julia: Ja, auf jeden Fall.

Interviewer: *Glauben Sie, dass das Coaching das Selbstbewusstsein stärkt?*

Julia: Ja, absolut. Wie ich gerade schon gesagt habe. Wenn man jetzt daran denkt mit meinen sozialen Kompetenzen (*lacht*), dann denkt man dann, okay, es ist eigentlich gar nicht so schlecht oder es schränkt mich gar nicht so stark ein, wie ich das immer gedacht habe, also, auf jeden Fall mehr Selbstbewusstsein!

Interviewer: *Gibt es Auswirkungen auf Ihr Selbstwertgefühl und auch auf Ihre Selbstverantwortung, weil Sie mussten ja eigentlich auch sehr viel so selber tun?*

Julia: Ja, ich könnte mir vorstellen, dass das für manche Leute, die es selbst nicht schaffen, sich selber in den Hintern zu treten, auch schwierig sein könnte.

Interviewer: *Glauben Sie denn, dass diese Eigenverantwortung und die Selbstinitiative angeregt werden durch das Coaching?*

Julia: Ja, auf jeden Fall!! Zwangsläufig (*lacht*). Also, meine Eltern zahlen unglaublich viel Geld dafür und ich mach das ja eigentlich, um meinen Berufsweg zu finden und wenn ich das dann nicht schaffe, dann frage ich mich, ob man überhaupt in der Lage ist, ein Studium zu schaffen.

Interviewer: *Sie haben ja ganz konkrete Aufgaben bekommen.*

Julia: Eben, deshalb war es jetzt nicht so schwer. Ich wusste ja, Häkchen, Häkchen, Häkchen.

Interviewer: *Haben Sie während des Coachings über äußere Einflussfaktoren nachgedacht seitens der Gesellschaft, Familie, Freunde?*

Julia: Auf jeden Fall. Als ich meinen Leuten gesagt habe, also meinen Freunden, ich will irgendetwas Technisches machen, dann gucken die mich so an und sagen, „wie, Du machst nicht Design?“ und so, (*lacht*). Am Anfang denkt man immer, man müsste irgendetwas machen, was von einem erwartet wird, so, von außen, oder halt, wie Maschinenbau von meinem Vater. Das hat mir sehr geholfen, da hinzuschauen, auf diese Erwartungen und Einflüsse, das zu durchschauen und dann zu mir zu stehen und einfach zu sagen, ja, das ist mein Ding.

Interviewer: *Glauben Sie, dass grundsätzlich Schüler und Schülerinnen, wenn die so ein Coaching gemacht haben, hinterher besser informiert sind?*

Julia: Ja absolut, wenn einem an dem Thema wenigstens ein bisschen was liegt. Ich glaub, das ist ja immer noch eine eigene Entscheidung, ob ich mich jetzt damit auseinandersetzen will oder nicht, von nichts kommt nichts. Ich glaube, wenn man so gar keine Idee hat, so gar nichts, noch nicht mal so einen Ansatzpunkt und nicht mitarbeiten will, also so null Bock, dann hat's das Coaching vielleicht schwer. Dann kommen da auch nur Sachen raus, die dann halt vielleicht nur für die breite Masse sind.

Interviewer: *Haben Sie für sich konkrete neue Informationen gewonnen?*

Julia: Nicht wirklich neu. Das Ding ist, dass ich mich vor dem Coaching halt auch schon ziemlich informiert habe. Ich war eigentlich schon seit dem letzten Jahr voll drin, aber es hat sich vertieft und ich bin viel sicherer geworden.

Interviewer: *Glauben Sie, dass SchülerInnen in den Abschlussklassen Angst vor der Entscheidung haben?*

Julia: Ja, auf jeden Fall. Also, ich glaube, dass gerade dieses „ich treff jetzt eine Entscheidung für den Rest meines Lebens“, das setzt einen so sehr unter Druck und dann auch noch die Fragen, geh ich jetzt in eine andere Stadt oder nicht und von zu Hause weg. Das ist nicht so einfach. In einem halben Jahr ändert sich da so viel. Dann weiß man auch nicht, ob man Ende des Jahres woanders lebt - das sind so viele Entscheidungen, die man in so einer kurzen Zeit treffen muss, das ist total verunsichernd.

Interviewer: *Es ist, meines Erachtens, in der Beziehung eine der herausforderndsten Phasen im ganzen Leben. Vorher war alles strukturiert.*

Julia: Ja, und dann plötzlich ist alles offen. Ja auf jeden Fall! Ich habe irgendwie Glück, glaube ich, dass ich so selber so voll den Antrieb in mir habe, was das angeht, aber ich habe so Freundinnen, die machen jetzt einfach nichts. „Ich mach jetzt mal so'n bisschen das und dann fahr ich so'n bisschen dahin und so“, also, wenn man dann so'n Mensch ist, der sich nicht selbst motivieren kann, dann hat man echt ein Problem.

Interviewer: *Finden Sie, dass da mehr in der Schule passieren müsste?*

Julia: Also, so ausbildungstechnisch schon. Ich find, viele Leute haben nicht gecheckt, dass man sich schon letztes Jahr bewerben musste. Solche Sachen, das hätte man ja auch in der Schule mal ankündigen können, oder grundsätzlich ein bisschen mehr über Ausbildungsgänge informieren. Bei Studiengängen ist das ja nicht so schlimm, da hat man ja noch drei bis vier Monate, um sich dann noch damit auseinander zu setzen. Also ja, da müsst viel mehr in der Schule passieren.

Interviewer: *In England oder Amerika gibt es einmal im Monat einen Career Day, wo so etwas gemacht wird, wie das, was wir hier im Coaching gemacht haben.*

Julia: Ja, das find ich gut. Ich habe ja den Vergleich zu Australien. In Deutschland ist das Schulsystem, ist so alles, was man macht, so stark eingegrenzt durch die Fächer. Auch im Kunst- oder im Sportunterricht, alles ist so sehr geregelt, da hat man nicht unbedingt die Chance, mal ein bisschen abzuweichen und mal zu gucken, ja vielleicht mag ich ja was anderes, also, was außerhalb des Unterrichts liegt. Klar, hat man nachmittags Zeit, seine Hobbies zu machen oder so, aber das ist etwas anderes. Man hat halt irgendwie nur einen sehr begrenzten Einblick. In Australien war das so, man konnte im Kunstunterricht mit allen Materialien arbeiten, alles machen, was man wollte, man musste nur einen roten Faden haben, ein Thema verfolgen, Projekte. Das ist in Deutschland zu eingegrenzt. Da müsste man schon irgendwie mehr unterschiedlichere

Einblicke geben, damit man sich besser kennenlernen und erfahren kann, was zu einem passt.

Interviewer: *Neulich war jemand hier, die hat ein Buch geschrieben, 400 Seiten. Sie war ganz dankbar, dass sie darüber erzählen konnte, weil in der Schule wird das völlig ausgeblendet und ignoriert.*

Julia: Ja, ich habe auch ganz viele Texte geschrieben und ich habe mir im Deutschunterricht so gewünscht, dass sich das mal jemand anhört oder man selber mal was vortragen kann, aber das wird in der Schule weggedrückt. Da muss man seine Analysen runterrattern und mehr kommt da nicht. So dieses freie Schreiben ist ab der 4. Klasse vorbei und das finde ich sehr traurig, man ist so eingeschränkt.

Interviewer: *Liebe Julia, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 7

Interviewpartner: Cem (Name geändert)

Interviewdatum: 19.09. 2013

Teilnahme am Coaching 2011

Status zurzeit des Coachings: Stufe 12; Alter 18

Status zurzeit des Nachinterviews: 2. Ausbildungsjahr Physiotherapie; Alter 20

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum, im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema »Coaching zur beruflichen Orientierung« neben den quantitativen Untersuchungen auch qualitative Untersuchungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute so an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Cem: Positiv! Ich hatte eigentlich überhaupt keine Ahnung, was ich machen möchte. Wusste eigentlich nur, dass ich mich für Sport und Gesundheit interessiere. Im Coaching haben wir dann überlegt, was ich mit diesen Interessen und mit meinen Fähigkeiten machen könnte. Das fand ich gut, weil es eben um mich ganz persönlich ging.

Interviewer: *Und gibt es irgendeinen Satz oder eine Situation, an die Sie sich so spontan am besten erinnern?*

Cem: Das war die Situation als wir die Ergebnisse der Tests besprochen haben und da die ersten Hinweise auf Berufe in den Bereichen Sport und Gesundheitswesen kamen. Da war ich erstmal total glücklich und motiviert.

Interviewer: *Welche Teile des Coachings waren für Sie am spannendsten und am interessantesten?*

Cem: Ja eben, die Auswertungen. Wenn die Ergebnisse der Fragebögen zurückkamen, das zu lesen und dann – ganz wichtig – darüber zu sprechen und das einzuordnen. Zu klären, was ist dabei rausgekommen, was kann man damit machen, was ist daran interessant. Das war super!

Interviewer: *Wie würden Sie so im Nachhinein die Struktur des Coachings bewerten, also die Abstände, die Dauer der einzelnen Sitzungen, usw.?*

Cem: Das war alles gut. Am Anfang hatte ich gedacht, was sollen wir denn in der ganzen Zeit machen, aber dann war es sehr gut, so viel Zeit miteinander zu haben und die Struktur fand ich gut.

Interviewer: *Die Menge der Hausaufgaben?*

Cem: Fand ich am Anfang nervig, aber das hat dann doch immer mehr Spaß gemacht. Ich habe echt viel über mich gelernt.

Interviewer: *War der Prozess für Sie transparent? Wussten Sie immer, wo Sie stehen?*

Cem: Ja. Ich hatte ja einen Plan, was wann passiert.

Interviewer: *Was sind, nach Ihrer Meinung, wichtige Rahmenbedingungen für das Coaching? Worauf sollte man achten?*

Cem: Ich glaube, dass es wichtig ist, dass die Chemie stimmt und man sich gegenseitig sympathisch ist und offen miteinander reden kann.

Interviewer: *Was ist so mit der Vertraulichkeit?*

Cem: Ja, das find ich sehr wichtig, dass man sich vertrauen kann und das das Ganze vertraulich ist.

Interviewer: *Was könnte so einen Prozess stören?*

Cem: Wenn man das Gefühl hat, der Berater zieht einen so 08/15 durch – oder auch, wenn man nicht ungestört miteinander reden kann.

Interviewer: *Jetzt würde ich gern zu den Methoden kommen. Ich geh die dann gleich nochmal einzeln durch, würde Sie aber gern zu Beginn fragen, wie Sie die Methodenvielfalt bewerten. Es war ja sehr viel und sehr viel Unterschiedliches.*

Cem: Das fand ich cool, also das hat Spaß gemacht. Jedes Mal was Neues. Das macht es auch interessanter. Und da gibt es auch sicher für jeden Einzelnen etwas besonders gut Passendes.

Interviewer: *Es gab ja teilweise unterschiedliche Ergebnisse bei den verschiedenen Methoden. War das sehr verwirrend?*

Cem: Manchmal vielleicht, aber das hat eigentlich auch motiviert, nochmal genauer hinzuschauen und sich Gedanken zu machen, was richtiger ist.

Interviewer: *Und hier bei unserem Prozess, wenn die Ergebnisse unterschiedlich waren?*

Cem: Wie gesagt, dann konnte man nochmal überlegen und drüber reden und das hat dann eher noch mehr Sicherheit gegeben.

Interviewer: *Ich würde jetzt gern mal die einzelnen Methoden durchgehen und dann die Rückmeldung von Ihnen bekommen, wie sinnvoll und hilfreich die Methoden für Sie waren. Z.B., was Sie schon angesprochen haben, diese standardisierten Berufseignungstests?*

Cem: Wie gesagt, die fand ich echt super. Die waren teilweise lang, aber man hatte das Gefühl, die sind gründlich und fragen alles nach. Man musste echt viel über sich nachdenken, immer wieder. Mit der Zeit hatte man dann echt ein besseres Gefühl für sich.

Interviewer: *Das systemische 360° Feedback? Das war das, wo Sie so Fragebögen an andere Leute verteilt haben, deren Rückmeldung Ihnen wichtig ist und auch an sich*

selbst und dann Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung. Wie war das für Sie?

Cem: Total cool. Es war spannend zu hören, wie die Leute einen so sehen und dann die Unterschiede und dann noch deren Wahrnehmungen mit meinem eigenen Bild von mir selbst zu vergleichen. Meistens hatten die Leute sogar ein viel besseres Bild von mir, nur mein Vater, der war sehr kritisch und hatte oft nicht so ein gutes Bild von mir.

Interviewer: *Und hat Sie das gute Bild irgendwie motiviert, sich etwas besser einzuschätzen?*

Cem: Ja, schon und dass mein Vater das oft nicht so sieht, kann ich auch einordnen. Ich glaub, dass der zurzeit grundsätzlich mit nix wirklich einverstanden ist.

Interviewer: *Dieses Interview beim Modul 2, hat Sie das weitergebracht?*

Cem: Das fand ich auch sehr cool, dass sich jemand so lange Zeit für mich interessiert hat und so viel nachgefragt hat. Ich musste oft länger über die Fragen nachdenken und konnte auch nicht immer sofort antworten, aber das Nachdenken war gut und teilweise sehr neu und auf jeden Fall sehr nützlich.

Interviewer: *Können Sie sich noch an Ihre Interviews mit drei Personen zu deren beruflichen Orientierungen und zu deren Empfehlungen erinnern?*

Cem: Ja, sehr gut. Sie haben alle zu mir gesagt, dass ich mir die Zeit nehmen soll, in Ruhe zu überlegen und zu erforschen, was mich wirklich interessiert, wo ich mich wohl fühlen könnte und was zu mir passt. Man verbringt die meiste Zeit seines Lebens im Beruf und dann sollte man sich da auch gut fühlen. Mein Onkel hat gesagt, er hätte sich damals von seinen Eltern drängen lassen und das hätte er sehr sehr lange bereut.

Interviewer: *Und die Zukunftsvision? Das war ja erst mal diese Traumreise und die Aufforderung, sich Ihre Wunschzukunft zu erträumen, also weniger rational zu erdenken und das dann in diesen Geschichten zu formulieren und in dem Bild abzubilden. Wie war das für Sie?*

Cem: Das war echt super. Als ich diese Traumreise in die Zukunft gemacht habe, habe ich total gespürt, dass ich später nicht den ganzen Tag am Schreibtisch sitzen will, sondern dass ich mich bewegen will und mich spüren muss, damit es mir gut geht. Und außerdem, dass ich mit Leuten zu tun haben will. Das habe ich ganz ganz deutlich gespürt und das konnte ich dann auch gut aufschreiben und auf meinem Bild habe ich mir auch sehr gut gefallen.

Interviewer: *Und hat die Visionsarbeit Ihnen inhaltlich was Neues gebracht?*

Cem: Das Neue war die Deutlichkeit! Dieses Bild von mir in der Zukunft hat mir wirklich sehr gut gefallen und es hat mir klar gemacht, dass ich da hinwill und dass ich mich auch dafür anstrengen will.

Interviewer: *Die Erstellung einer To-Do-Liste? Was hatte die für einen Wert für Sie, außer, dass es viel Arbeit war?*

Cem: Das war sehr gut, weil dadurch alles so viel konkreter geworden ist. Irgendwie hatte ich das Gefühl, jetzt geht's los und ich kann anfangen, meine Zukunftsträume in

die Wirklichkeit zu bringen und mit der Umsetzung anzufangen. Schritt für Schritt. Das hat mich total motiviert.

Interviewer: *Hätten Sie sich dabei mehr Unterstützung gewünscht?*

Cem: Eigentlich brauchte ich die nicht. Ich hatte ja das Arbeitsblatt und die Linkliste und darüber hinaus habe ich alles gegoogelt, was wichtig war. Und hab eben auch mit einigen Leuten, wie beispielsweise meinem Trainer, gesprochen. Das war total interessant und, wie gesagt, irgendwie so praktisch orientiert, so das Tun.

Interviewer: *Hat das Coaching Ihre Eigeninitiative angeregt?*

Cem: Ja, eben ganz besonders bei der To-Do-Liste, da bin ich richtig abgegangen vor Eigeninitiative.

Interviewer: *Diese Präsentation Ihres Profils und Ihrer Entscheidung am Schluss, ist das ein sinnvoller Part?*

Cem: Das war sehr gut, weil das für mich so ein guter Abschluss war. Ich habe ja dabei alle Ergebnisse nochmal zusammengefasst zu einem Endergebnis. Das war dann mein berufliches Profil und auch mein Berufswunsch und meine berufliche Entscheidung und Planung. Und, dass ich das dann noch so quasi öffentlich präsentiert habe, war das Beste.

Interviewer: *Hat Ihnen das Coaching eine bessere Einschätzung Ihrer Stärken und Schwächen ermöglicht?*

Cem: Total.

Interviewer: *Inwiefern?*

Cem: Ja, das passte ja auch alles dann gut zusammen. Dass ich sportlich bin, dass ich gut mit Menschen umgehen kann, dass ich kontaktfreudig bin und gut organisieren kann, und, und, und. Schon auch meine Schwächen, dass ich zum Beispiel, manchmal etwas ordentlicher sein und etwas genauer arbeiten muss – aber wenn das andere alles stimmt, dann krieg ich das auch hin. Nach dem Rollenspiel hab ich mich endgültig sicher gefühlt.

Interviewer: *Hat Sie das Coaching angeregt, sich mehr mit Ihren eigenen Werten, Interessen und Wünschen auseinander zu setzen? Also, was Ihnen wichtig ist für die Zukunft, für Ihr Leben, für Ihren Beruf?*

Cem: Total, was ich ja schon gesagt habe - dass ich kein Schreibtischmensch bin und auch kein Karriere-Typ. Ich will einen Beruf, in dem ich mich wohlfühle und ich will Zeit für Sport und Freunde und Familie haben. Das ist ein hoher Wert für mich. Das ist mir jetzt sehr klargeworden.

Interviewer: *Haben Sie während des Coachings neue Seiten an sich kennengelernt?*

Cem: Das Neue ist eigentlich, dass ich jetzt so klar bin und weiß, was ich will. Neu ist vielleicht auch die Entschiedenheit, das umzusetzen.

Interviewer: *Welchen Einfluss hatte das Coaching auf Ihr Selbstbewusstsein?*

Cem: Total stärkend! Diese vielen guten Testergebnisse und die positiven Rückmeldungen von meinen Leuten. Das ist ein Wahnsinn und das macht mich sehr stark und selbstbewusst.

Interviewer: *Haben Sie während des Coachings mal über externe Einflussfaktoren bei Ihrer beruflichen Orientierung nachgedacht? Gesellschaftliche, familiäre, soziale Einflüsse?*

Cem: Ich glaub schon, dass ich so ein bisschen dieses typische Männerbild habe: Sportlich, mit gutem Körper und so. Aber andererseits muss ich nicht unbedingt so ein Karriere-Typ sein. Einfluss der Familie ist sicher, dass Familie wichtig ist, aber das sehe ich ganz genauso. Sonst fällt mir nichts Bestimmtes ein.

Interviewer: *Und sonst?*

Cem: Ja, vielleicht, dass der Mann schon irgendwie einen guten Beruf haben muss. Aber das find ich auch selber und ich find, Physiotherapeut und vielleicht später Trainer einer Fußballmannschaft oder etwas Ähnliches, auch in einer Praxis, ist ja ein sehr guter Beruf.

Interviewer: *Fühlten Sie sich nach dem Coaching hinsichtlich der Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten besser informiert?*

Cem: Ja, klar!

Interviewer: *Wodurch?*

Cem: Dadurch, dass ich selbst so viel recherchiert habe und mit vielen Leuten gesprochen habe, also auf jeden Fall ja!

Interviewer: *Haben Sie sich nach dem Coaching in Ihrer beruflichen Entscheidung sicherer gefühlt?*

Cem: Habe ich. Ich weiß, ich bin auf einem guten Weg für mich. Ich bekomme hier eine gute Basis und habe damit dann viele interessante Möglichkeiten für mich.

Interviewer: *Hatten Sie vorher Angst vor der Entscheidung?*

Cem: Angst nicht, es war nur alles so komplett ungeklärt und unsicher. Das war ein sehr blödes Gefühl.

Interviewer: *Aber Sie glauben, dass Sie jetzt etwas gefunden haben, das zu Ihnen passt?*

Cem: Ja. Das passt.

Interviewer: *Glauben Sie, dass Ihre Mitschüler Angst hatten vor der Entscheidung?*

Cem: Haben viele. Fast alle, mit denen ich so gesprochen habe. Oder die haben dann eine Idee von irgendwelchen Modeberufen und wissen aber überhaupt nicht, ob das wirklich zu Ihnen passt.

Interviewer: *Glauben Sie, dass Sie sich während des Zeitraums des Coachings persönlich weiterentwickelt haben?*

Cem: Ja, sehr. Das habe ich ganz besonders bei dem Rollenspiel am Schluss gemerkt. Als ich so mein Leben und meine Entwicklung vorgestellt hab und dann überzeugen musste, dass ich für den geplanten Weg bzw. den Ausbildungsplatz geeignet bin. Da hatte ich irgendwie das Gefühl, dass ich bei mir angekommen bin und mich in meiner Haut wohlfühle und dass das alles so stimmt und gut für mich ist. Mein Bruder war ja dabei und der hat hinterher zu mir gesagt, dass er mich noch nie so erlebt hat. Dass ich das wirklich gut gemacht hätte. Und das hätte ich vor dem Coaching nicht so gekonnt.

Interviewer: *Lieber Cem, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 8

Interviewpartner: Sandra (Name geändert)

Interviewdatum: 19. Juli 2013

Teilnahme am Coaching 2010

Status zurzeit des Coachings: Abiturientin; Alter 19

Status zurzeit des Nachinterviews: 4. Semester Psychologie/Neuro-Sciences; Alter: 24

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema »Coaching zur beruflichen Orientierung« neben den quantitativen Auswertungen auch qualitative Auswertungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Sandra: Also es war einfach eine gute Begleitung im Entscheidungsprozess. Also ich hab das so in Erinnerung, dass es eben darum ging, nicht nur zu gucken, was ich machen kann, mit meinen Möglichkeiten und meinen Fähigkeiten, sondern dass es wirklich darum ging zu schauen, was ich machen möchte. Und das in Verbindung zu bringen mit meinen Zukunftsvorstellungen, was auch Familie betrifft, was mein zukünftiges Leben betrifft, was meinen Lebensstil betrifft.

Interviewer: *Gibt es irgendeinen Satz oder eine Situation, die Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben ist?*

Sandra: Also ein Satz jetzt nicht, aber ganz viele Situationen natürlich. Ich erinnere mich ganz stark an diese Arbeit mit dem Bild, diese Zukunftsvision. Ich glaub das war "Ich in zehn Jahren" oder so. Wo man so eine Collage erstellen sollte, wo wir dann drüber gesprochen haben. Das ist mir noch im Kopf geblieben, das fand ich sehr interessant. Das Bild sah so aus, dass ich im Zentrum eigentlich mich und meine Schwester und so ein paar Leute hatte und dann außen rum so verschiedene Bereiche, was Freizeit und den Beruf anging.

Interviewer: *Wie würden Sie die Struktur des Coachings im Nachhinein beurteilen? Diese Zeitplanung mit den Modulen, die vielen Hausaufgaben und so? Gibt es da Verbesserung- oder Veränderungsvorschläge?*

Sandra: Das hat mir eigentlich sehr gut gefallen, dass es über einen längeren Zeitraum ging. Ich glaub das ging über drei Monate. Das fand ich gut, weil das eben längerfristig war. Und das war ja auch wichtig für mich, weil es war eben eine sehr große Entscheidung, die da bevorstand. Und wenn es gekürzt wäre auf zwei, drei Wochen, dann wäre es mir, glaub ich, zu kurz gewesen.

Interviewer: *Das heißt, Sie brauchten zwischendurch auch nochmal diese Reflexionsmöglichkeiten?*

Sandra: Ja, das hat mir gut gefallen. Auch von den Aufgaben her. Ich weiß noch, dass ich die gerne gemacht habe. Das war mir jetzt überhaupt nicht zu viel oder so. Ich hab's gar nicht mehr so im Kopf, also, ich hab's gern gemacht.

Interviewer: *Ja, das ist doch gut und warum haben Sie es gerne gemacht?*

Sandra: Weil es um meine Zukunft ging und weil es endlich mal darum ging zu entscheiden, was kann ich machen und das in Ruhe zu machen. Es ging ja nicht darum, einfach Ratschläge entgegenzunehmen, das und das sollst du tun und das kannst du tun, sondern es ging ja darum zu gucken, was ich möchte. Und das war sehr schön, dass das einfach auch angeleitet wurde, irgendwie.

Interviewer: *War der Prozess damals für Sie transparent, dass Ihnen klar war, worum geht's hier, was sind die Schritte?*

Sandra: Natürlich schwierig, das im Nachhinein zu sagen. Ich glaub schon, ja. Ich hatte am Anfang so eine Übersicht bekommen, mit den Modulen, was als nächstes kommt.

Interviewer: *Was sind für Sie, nach Ihrer Einschätzung wichtige Rahmenbedingungen für ein Coaching?*

Sandra: Ich fand's gut, dass es losgelöst war von der Schule, von jeglichen Sachen. Also, dass es einfach für sich stand und dass ich dadurch auch ganz viele Freiräume hatte. Ich fand diese Begleitung über einen längeren Zeitraum gut. Ich fand die verschiedenen Methoden gut, es waren ja unter anderem Fragebögen von anderen Leuten und von mir selbst. Es waren ganz verschiedene Aufgaben.

Interviewer: *Ist Vertraulichkeit ein wichtiger Punkt?*

Sandra: Ist ein sehr wichtiger Punkt.

Interviewer: *Warum?*

Sandra: Weil ich, glaub ich, zu der Zeit ganz viele Ratschläge bekommen hab, auch von zuhause und im Coaching hatte ich die Möglichkeit, zu gucken, was ich denn will und das nicht direkt beurteilt wurde.

Interviewer: *Was könnte so einen Prozess stören?*

Sandra: Ja eben, wenn die Vertraulichkeit nicht gegeben ist. Zu der Zeit ist man ja nicht ganz so unabhängig. Da hat man eben noch den Einfluss von den Eltern, wenn die irgendwann merken, das Kind geht nicht in die gewünschte Richtung und einem da irgendwie reinreden.

Interviewer: *Jetzt nochmal, Sie haben das eben schon ein bisschen angesprochen. Wie bewerten Sie die eingesetzten Methoden? Zunächst mal die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit?*

Sandra: Gut. Sehr gut.

Interviewer: *Inwiefern?*

Sandra: Ich fand einfach total spannend zu wissen, was andere Leute, wie andere Leute mich einschätzen und ob ich da irgendwo richtig stehe oder nicht. Das fand ich sehr hilfreich. Ich fand es schön, dass es die Möglichkeit gab, kreativ zu sein und auch gleichzeitig eben diese ganzen standardisierten Tests zu machen, um zu gucken, was schlägt mir denn jetzt so ein Programm vor, was ich machen kann. Also das war eine gute Mischung.

Interviewer: *Und war das irgendwann mal verwirrend, wenn die Ergebnisse unterschiedlich waren?*

Sandra: Waren sie eigentlich nicht. Waren sie erstaunlicherweise nicht.

Interviewer: *Wenn Sie sich jetzt so zurückerinnern, welche der eingesetzten Methoden, wir gehen die nachher nochmal alle Schritt für Schritt durch, welche war jetzt so in der Erinnerung für Sie am sinnvollsten und am hilfreichsten?*

Sandra: Ja, wirklich die Zukunftsvision. Weil ich bis dahin echt nur geschaut hatte, was ich denn machen kann mit meinen Fähigkeiten und nicht nach dem geschaut hab, was ich machen will in Kombination mit allen Bedingungen, die da in einem Leben mitreinspielen.

Interviewer: *Was würden Sie sagen, ist durch die Zukunftsarbeit besonders deutlich geworden für Sie?*

Sandra: Dass es mir eben nicht nur darum geht, Karriere zu machen. Auch, also was heißt Karriere, dass ich etwas finde, was ich wirklich gerne mache, mit Spaß mache und wo ich mich wirklich reinhängen kann. Aber das eben der ganze andere Teil nicht wegfallen soll.

Interviewer: *Und das ist jetzt heute so gegeben?*

Sandra: Ja.

Interviewer: *Mit allen Höhen und Tiefen?*

Sandra: Ja doch, ja.

Interviewer: *Dann gehen wir jetzt mal die einzelnen Methoden durch. Das sind dann zunächst mal diese standardisierten Fragebögen, diese Berufseignungstests. Für wie sinnvoll würden Sie die im Rahmen des Coachings einordnen?*

Sandra: Wenn sie nicht alleine stehen?

Interviewer: *Ja.*

Sandra: Dann für ziemlich sinnvoll, aber nur, wenn sie nicht alleine stehen.

Interviewer: *Dann das systemische 360° Feedback, das waren diese Fragebogen, die Sie an Ihre Bezugspersonen verteilt haben? Und dann diesen Abgleich Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung?*

Sandra: Gut. Ich fand's interessant zu sehen. Also es war echt schön, das mal gemacht zu haben und ich weiß jetzt aber nicht, ob das entscheidend dazu beigetragen hat, dass ich eine Richtung eingeschlagen hab. Das glaub ich eher nicht.

Interviewer: *Also das war mehr so für Sie persönlich?*

Sandra: Einfach mal zu gucken, ob die eigene Einschätzung übereinstimmt.

Interviewer: *Und wissen Sie noch, gab's da Unterschiede?*

Sandra: Es gab wenig Unterschiede. Es gab ein paar von meinem Vater und sonst gab's, glaub ich, recht wenige.

Interviewer: *Dann haben wir beim zweiten Treffen so ein ausführliches Interview gemacht. Dieses »Appreciate Inquiry«. Da haben Sie beispielsweise berufliche Werte auf Kärtchen nach Ihrer Priorisierung eingeordnet.*

Sandra: Ich kann mich gar nicht mehr so genau daran erinnern. Das war das mit den Kärtchen?

Interviewer: *Ja. Wir haben hier relativ lang gesessen miteinander und ich habe Sie anhand eines teilstrukturierten Fragebogens befragt: Was Sie gerne machen? Wenn Sie einen Zauberstab hätten, was Sie machen würden? Was Ihnen irgendjemand empfiehlt und eben auch das mit den Kärtchen.*

Sandra: Ich denk mal, es ist ein wichtiger Bestandteil, also ich kann mich echt gar nicht mehr so daran erinnern, aber ich kann mir vorstellen, wenn das nicht wäre, dass dann auch etwas fehlen würde, weil man dann eben nur diese Ergebnisse hätte und dass es wichtig ist, dass man miteinander redet.

Interviewer: *Sollte ja auch eine Anregung zur Selbstreflexion sein.*

Sandra: Also an die Zauberstabfrage kann ich mich definitiv noch erinnern. Also die fand ich richtig gut.

Interviewer: *Dann hatten Sie auch die Aufgabe, Freunde und/oder Familie zu interviewen, wie die jeweils zu ihrer beruflichen Orientierung gekommen sind und was sie Ihnen empfehlen würden?*

Sandra: Ja, das war sehr spannend, fand ich sehr gut.

Interviewer: *Und die Zukunftsarbeit, die Zukunftsgeschichten?*

Sandra: Total wichtig!

Interviewer: *Und das Bild?*

Sandra: Auch.

Interviewer: *Dann gab's ja gegen Ende diese Situation mit dem Rollenspiel, wo Sie sich dann selber präsentiert haben, wie war das?*

Sandra: Das war ein schöner Abschluss einfach, weil alles nochmal auf den Punkt gebracht wurde. Ja und ich da auch gemerkt habe, dass ich mir eigentlich ziemlich sicher bin in meiner Entscheidung, so wie sie jetzt ist. Also sehr gut.

Interviewer: *Und so methodisch hat das nochmal was für Sie geklärt?*

Sandra: Das hat alles ziemlich gefestigt.

Interviewer: *Dann gab's ja diese To-Do Liste, anhand derer Sie die Rahmenbedingungen und Vorraussetzungen, Zulassungsbedingungen usw. bearbeiten mussten. Da haben Sie ja so eine Linkliste bekommen, mussten im Internet recherchieren und dann anhand dieser To-Do Liste die Infos zusammentragen und teilweise praktisch überprüfen.*

Sandra: Ich glaub, das war sehr gut, dass man das selber machen musste und das nicht vorgesetzt bekommt, weil, da weiß ich noch, hab ich ziemlich lange dran gesessen und mich nochmal mit auseinandergesetzt. Da hatte ich dann glaub ich am Ende fünf oder sechs Studiengänge oder so. Doch, das war sehr gut!

Interviewer: *Und dann gab's am Schluss ja noch dieses Rollenspiel, wo Sie sich dann vorstellen mussten: Wer Sie sind, welche Interessen oder Fähigkeiten Sie auszeichnen und wie es dann so diese Entwicklung gegeben hat, dass Sie sich für die und die Studienrichtung interessieren und auch bewerben wollen. Also dieses Rollenspiel, wo man nichts von Ihnen wusste und Sie sollten bei null anfangen. Wie war das?*

Sandra: Waren meine Eltern da dabei damals?

Interviewer: Ja.

Sandra: Ja, wie gesagt, das war sehr gut, einfach um nochmal zu zeigen, was wir hier so erarbeitet haben. Und warum ich das jetzt machen möchte.

Interviewer: *Wir haben gerade über die To-Do Liste gesprochen, hätten Sie sich dabei mehr Unterstützung gewünscht?*

Sandra: Ich fand's gut so, wie es war.

Interviewer: *Dieses selber machen?*

Sandra: Ja, ob man jetzt im Endeffekt alles rausfindet, was man rausfinden könnte, weiß ich nicht, weil man ja vorher gar keine Informationen hatte oder noch keine Ahnung vom Studium, aber für mich in dem Moment hat es gereicht – und man lernt es, es selbst hinzukriegen.

Interviewer: *Und es ist auch die Frage, letzten Endes, von der Wahrnehmung her, wenn man es so fertig vorgesetzt bekommt, wie intensiv das ist.*

Sandra: Das Einzige, was man vielleicht noch ergänzen könnte, ist vielleicht, dass man mehr Vorschläge bekommt, was es noch für Möglichkeiten gibt, an Studiengängen. Weil ich glaub, das ist schwer zu finden für einen selbst.

Interviewer: *Mehr als 15.000 gibt's in Deutschland.*

Sandra: Ja eben. Als Schüler steht man da vor diesen 15.000 Studiengängen und kann nicht einordnen, welche davon wirklich sinnvoll sind und welche zu spezialisiert sind. Mit welchen man hinterher noch was machen kann oder eben nicht. Und dieses Selektieren ist echt schwer.

Interviewer: *Ja, da sollte man noch mehr drauf eingehen.*

Interviewer: *Würden Sie denn sagen, dass Schüler oder Schülerinnen, die an so einem Coaching teilnehmen, hinterher ihre Stärken und Schwächen und Interessen besser einschätzen können als vorher?*

Sandra: Ja, unbedingt!

Interviewer: *Und ihre Werte und Wünsche?*

Sandra: Total, auf jeden Fall.

Interviewer: *Verstehe ich das richtig, dass Sie das jetzt intensiver bejahen als das vorher mit den Stärken? Von Ihrer Körpersprache her war es grad eine ganz andere Reaktion.*

Sandra: Ich frag mich grad, warum. Ich weiß es gar nicht. Man wurde halt hier im Coaching auch nicht so bewertet und ich find, Stärken und Schwächen haben viel mit Bewertung zu tun. Werte sind eher was Qualitatives, irgendwie, was man sich selber besser erarbeiten kann, vielleicht bin ich deshalb ein bisschen enthusiastischer bei den Werten.

Interviewer: *Okay, danke. Wenn ich Sie fragen würde, wie gut haben Sie sich vor dem Coaching gekannt oder hat sich durch das Coaching da was geändert?*

Sandra: Ich glaub schon, dass es zur Persönlichkeitsentwicklung beigetragen hat, ja.

Interviewer: *Inwiefern?*

Sandra: Dass ich mehr Klarheit bekam, was ich möchte, dass mir bewusst wurde, dass das, was ich in dem Moment entscheide, wirklich meine freie Entscheidung ist und dass das ganz viel beeinflussen kann und dass ich da ganz viele Möglichkeiten hab.

Interviewer: *Haben Sie irgendwie neue Seiten von sich kenngelernt?*

Sandra: Das ist so schwer im Nachhinein zu sagen.

Interviewer: *Das ist verständlich.*

Interviewer: *Glauben Sie, dass sich etwas hinsichtlich Ihres Selbstwertgefühls verändert hat?*

Sandra: Kann sein, ja. Zumindest war ich hinterher viel ruhiger und zuversichtlicher. Ruhig, auch was die Entscheidung anbelangt.

Interviewer: *Haben Sie sich sicherer gefühlt?*

Sandra: Ich hab mich sicher gefühlt, also danach konnte mir auch jeder sagen, ja, warum machst du nicht das und das und warum hast du dich dafür entschieden. Und davor war das mehr so ein wunder Punkt, weil ich selber nicht wusste, was ich machen möchte und danach konnte ich ganz ruhig sagen, ich habe mich dafür entschieden aus den und den Gründen. Und mir geht's auch gut damit.

Interviewer: *Es gab da ja auch innerhalb der Familie so ein bisschen Abgrenzungsschwierigkeiten.*

Sandra: Ja genau.

Interviewer: Was fällt Ihnen ein zu den Begriffen: Selbstverantwortung oder auch Eigeninitiative? Sie mussten ja auch wirklich viel selbst machen während des Coachings?

Sandra: Ja, das war ja glaub ich, auch das Gute. Dass ich das Gefühl habe, ich hab mir diese Entscheidung eben selbst erarbeitet mit Anleitung, mit jemandem, der mich ein bisschen an die Hand genommen hat, aber nicht mit jemandem, der mir genau gezeigt hat, wo es lang geht. Also das hat eine große Rolle gespielt.

Interviewer: Haben sie während des Coachings nachgedacht über externe Einflussfaktoren? Sei es Familie, Gesellschaft, Kultur oder so?

Sandra: Ja, also ich hab viel darüber nachgedacht, was meine Familie von mir erwartet, was ich selber von mir erwarte und ob das übereinstimmt mit dem, was ich will.

Interviewer: Und ist Ihnen das deutlicher geworden?

Sandra: Mir ist ganz deutlich geworden, was meine Familie erwartet und dann im Laufe des Coachings habe ich mir erarbeitet, was ich denn selber möchte und ob das denn damit übereinstimmt.

Interviewer: Glauben Sie, dass Schüler und Schülerinnen nach dem Coaching besser informiert sind oder sich besser informiert fühlen über Ausbildungs- oder Studienmöglichkeiten?

Sandra: Ja. Ich persönlich konnte mir auf jeden Fall mehr unter den Studiengängen vorstellen, die ich mir überlegt hatte. Das hätte natürlich noch mehr sein können, glaub ich, aber ich glaub der Schwerpunkt lag für mich eh nicht nur darin, Informationen zu sammeln, sondern mehr zu schauen, was ich möchte. Das hat für mich die größte Rolle gespielt in dem ganzen Prozess.

Interviewer: Und wie das passte und stimmig war?

Sandra: Ja, weil ich auch einfach dachte, dass es nicht den perfekten Studiengang gibt, weil die sind eben alle künstlich geschaffen von uns und es ist eher wichtig, dass man eine Entscheidung trifft, mit der man zufrieden ist und dass man einfach auch dahintersteht.

Interviewer: Ja, vor allen Dingen, es gibt ja auch in jedem Studiengang insbesondere am Anfang gerade so Bereiche, wo man denkt, muss das jetzt sein.

Sandra: Ja, auf jeden Fall.

Interviewer: Erinnern Sie sich an irgendwelche neuen Informationen, die sie während des Coachings bekommen haben?

Sandra: Ja, viele. Ich habe einmal eine Anregung bekommen für einen Master, und das war ein Master aus den Neurowissenschaften/Philosophie und Psychologie, das weiß ich noch. Dann hab ich mich noch innerhalb des Coachings viel darüber informiert, wie das beim Auswärtigen Amt ist. Das wusste ich vorher auch nicht. Und über den Studiengang Neurowissenschaften, da hatte ich auch nicht dran gedacht und das war's dann.

Interviewer: Könnte man sagen, dass die Teilnehmer an dem Coaching durch das Coaching irgendwie so eine Perspektiverweiterung erleben? Und dann auch eine Erweiterung möglicher Handlungsoptionen?

Sandra: Das kommt immer darauf an, wie die Leute das Coaching nutzen, also ich ja, jede Menge.

Interviewer: Klar, es hat immer ganz viel damit zu tun, wie das eigene Engagement aussieht.

Sandra: Und was man möchte und was man erwartet von dem Coaching.

Interviewer: Glauben Sie, dass Sie aus dem Coaching irgendwelche Methoden oder Erfahrungen oder was mitnehmen können für Ihr weiteres Leben oder auch Ihr berufliches Leben?

Sandra: Wir hatten einmal, ich weiß aber nicht, ob das noch im Rahmen des Coachings war, wir haben mal eine Sondersitzung gemacht. Da ging es um eine Entscheidungsfindung.

Interviewer: Ja, das innere Team.

Sandra: Das war richtig gut. Ja das hab ich danach echt auch noch ein paar Mal mit mir selbst gemacht. Das war echt super.

Interviewer: Gut. Letzte Frage, glauben Sie, dass Schüler und Schülerinnen in der Abschlussstufe Angst vor dieser beruflichen Entscheidung haben?

Sandra: Ja.

Interviewer: Inwiefern?

Sandra: Das ist die erste große Entscheidung, die man trifft. Und s und auch wenn es heute, glaub ich, gar nicht so ist, dass man, wenn man einen Studiengang wählt, dass man dann schon in eine Schiene gelangt, glaub ich trotzdem, dass das so ein bisschen die Vorstellung ist. Und heutzutage möchte man immer das Bestmögliche machen und die beste Entscheidung und nicht die falsche Entscheidung treffen und ich glaube, dass es da viel Angst gibt.

Interviewer: Gibt es Druck von außen?

Sandra: Ja, so ein gesellschaftlicher Druck. Man muss die beste Entscheidung treffen! Und darf sich nicht irren. Alles muss optimal sein.

Interviewer: Sie haben ja vorhin bei den Rahmenbedingungen gesagt, es wäre gut, dass es hier so ein abgegrenzter Raum ist. Wäre es trotzdem zu empfehlen, so auch im schulischen Kontext auch anzubieten?

Sandra: Wäre bestimmt auch nicht schlecht, wie würden Sie sich das denn vorstellen? Einzelcoaching?

Interviewer: Eher, dass man eine Projektarbeit macht. Es könnte auch ruhig eine Gruppe sein, man kann ja voneinander profitieren.

Sandra: Das ist super, ja, das würde ich mir auch gut vorstellen. Unter Jugendlichen oder unter den Schülern und Mitschülern, die in einer ähnlichen Situation sind, ist man ja auch irgendwo in einem beschützten Rahmen.

Interviewer: *Wenn man sich gegenseitig Feedback gibt.*

Sandra: Das ist total gut. Mir ging es eher darum, dass man ein bisschen abgetrennt ist von den Eltern, damit man wirklich selber gucken kann.

Interviewer: *Ja, das verstehe ich. Ja, gut, perfekt, das war's. Sandra, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 9

Interviewpartner: Nathalie (Name geändert)

Interviewdatum: 19. Juli 2013

Teilnahme am Coaching 2011

Status zurzeit des Coachings: Studium der BWL im 2. Semester, Alter 20

Status zurzeit des Nachinterviews: Germanistik im 4. Semester, Alter 22

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema »Coaching zur beruflichen Orientierung« neben den quantitativen Auswertungen auch qualitative Auswertungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Nathalie: Es war ja erst mal so ein Kennenlernetreffen damals, einfach mal, um zu gucken, ob das passt, miteinander. Das fand ich schon mal sehr gut, weil es kommt ja auch immer drauf an, ob die Chemie stimmt und wie man sich dann öffnen kann oder will. Und dann haben wir ja miteinander geschaut, also, ich glaub, ich habe damals von Ihnen direkt so Fragebögen bekommen, anhand derer von unterschiedlichen Seiten dann meine Begabungen und Leidenschaften eingeschätzt, untersucht und rausgearbeitet wurden. Dann sind wir intensiv ins Gespräch gegangen und dann, glaub ich, hat sich relativ schnell, nachdem ich dann auch die Fragebögen verteilt und ausgewertet hatte, die dann meinen Charakter und meine Sozialkompetenz und Person irgendwie umfassten, hat sich das schnell dann so in die Richtung Germanistik entwickelt. Dann sind wir später auch an die Praxis selber gegangen. Wir haben mir dann Aufgaben über die To-Do-Liste gegeben. Ich glaub, das waren zwei ziemlich intensive Wochen, in denen ich viel geschrieben habe.

Interviewer: *Ja genau. Gibt es irgendeinen Satz oder eine Situation während des Prozesses der Ihnen so besonders einfällt oder in Erinnerung geblieben ist?*

Nathalie: Eigentlich eher so, worüber ich letztens auch nochmal nachgedacht hab. Sie haben gesagt: "Stellen Sie sich vor und träumen Sie, was wollen Sie in fünf Jahren sein, was in zehn Jahren?" Und dass fand ich extrem hilfreich und man spinnt ja immer so ein bisschen rum, was einen selbst betrifft, aber traut sich manchmal nicht so bestimmte Dinge dann auch wirklich zu denken und weiterzudenken und das fand ich sehr gut.

Interviewer: *Gut.*

Unterbrechung durch Klingel an der Tür.

Interviewer: *Wie würden Sie im Nachhinein die Struktur des Coachingprozesses be-*

werten? Also, die Anzahl der Module, überhaupt die Zeitplanung mit den Pausen und dazwischen mit den Hausaufgaben?

Nathalie: Also, ich glaub, das war, ich weiß nicht wie das bei anderen läuft, aber ich fand das ganz gut zugeschnitten. In dieser Phase, als ich das Coaching gemacht habe, hatte ich sonst so gar nichts anderes zu tun. Wir haben dann ja auch nach der To-Do-Liste gearbeitet und wenn's dann in den Bereich Kommunikation oder Journalismus geht, dann saß ich wirklich mal drei vier Stunden am Tag und musste schreiben. Das hatte das ja den Sinn und Zweck zu gucken, ob mir das dann auch nach dem Studium liegt. Also fand ich gut, ich denke mal, man muss sich dann auch die Zeit wirklich mal nehmen und sich dann hinsetzen.

Interviewer: *Und die Abstände?*

Nathalie: Genau das fand ich sehr gut.

Interviewer: *Und wussten Sie im Prinzip während des Prozesses immer, wo Sie standen? War das transparent, dass man erst das macht und dann das und dann das?*

Nathalie: Ja, wir hatten ja schon vorher darüber gesprochen. Also für mich war die Struktur der Dinge, die wir dann zusammen erarbeitet haben, ersichtlich und klar.

Interviewer: *Ok, wie haben Sie die Beziehung zum Coach erlebt? Was finden Sie grundsätzlich wichtig? Worauf sollte geachtet werden?*

Nathalie: Vertrauen, das hab ich als sehr gut empfunden, dass passte auch von Anfang an.

Interviewer: *Und so, dass man sich gegenseitig aufmerksam zuhört? Finden Sie das wichtig?*

Nathalie: Ja. Klar – unverzichtbar.

Interviewer: *Fühlten Sie sich respektiert? Finden Sie das wichtig?*

Nathalie: Das finde ich sehr wichtig und das war auch so.

Interviewer: *Fühlten Sie sich achtsam behandelt?*

Nathalie: Ja. Es war das erste Mal, dass jemand so mit mir geredet hat.

Interviewer: *Gut, wie ist denn das, hatten Sie das Gefühl in einem gewissen Sinne auf gleicher Ebene zu sein, oder war da so eine Hierarchie oder ein Machtgefälle?*

Nathalie: Also, ich fand das ganz gut, dass der Weg vorgegeben wurde. Aber wenn mir was nicht passte, dann konnte ich ja auch immer was sagen. Also ich hab das jetzt nicht so empfunden, dass ein Machtwort gesprochen wurde und dem hatte ich mich zu fügen, überhaupt nicht.

Interviewer: *Was würden Sie so ganz allgemein sagen, was sind wichtige Rahmenbedingungen für so ein Coaching?*

Nathalie: Rahmenbedingungen jetzt von meiner Seite ausgehend?

Interviewer: *Dass Sie sich gut darauf einlassen können.*

Nathalie: Also ich glaube, dass es wichtig ist, dass man sich die Zeit nimmt. Das hätte ich, glaub ich, damals neben dem Studium oder neben der normalen Schulzeit schwer realisieren können, außer man hat Ferien- oder Projektarbeit und kann sich dem widmen. Ich finde, Zeit ist ein wichtiger Parameter.

Interviewer: *Die Räumlichkeiten? Irgendwas sonst?*

Nathalie: Ich fand, das war immer so „ne familiäre“ Atmosphäre, das war jetzt nicht, dass man irgendwo in einen Wolkenkratzer reinkam und das war alles unpersönlich. Also ich fand, das war eine schöne persönliche Umgebung und das ist wichtig und dass man nicht gestört wird.

Interviewer: *Das wäre Ihnen wichtig? Würden Sie das empfehlen? Weil, Sie sind ja Expertin und das Ganze kann und soll ja auch entsprechend Ihrer Empfehlungen verändert werden.*

Nathalie: Also, ich fand das auch schön, dass man sich nicht begegnete wie beim Arzt. Es wirkte wie so privat. Man kam rein und da stand Wasser, also das war einfach angenehm.

Interviewer: *Verstehe. Und das finden Sie auch wichtig für so einen Prozess.*

Nathalie: Ja, total wichtig, dass man sich wohlfühlen kann.

Interviewer: *Das ist wichtig, weil wir ja dann aus Ihren Kommentaren oder gegebenenfalls Verbesserungsvorschlägen auch eventuell das Konzept überarbeiten wollen. Als Nächstes interessiert Ihre Meinung zu den eingesetzten Methoden. Das waren ja sehr viele unterschiedliche Methoden. Jetzt erst mal ganz allgemein, fanden sie die Zusammensetzung und die Vielfalt der Methoden hilfreich oder verwirrend?*

Nathalie: Also, am Anfang ist es viel. Als ich in das erste Gespräch gegangen bin, hatte ich mir nicht vorgestellt, dass ich so viel auf einmal zu tun bekomme- wirklich nicht. Da war ich etwas erschrocken, aber das war ja gut, im Endeffekt.

Interviewer: *Die Hausaufgaben? Das systemische 360°Feedback und diesen Test?*

Nathalie: Genau, ganz genau, diesen Test hab ich bekommen. Das hat ja auch irgendwie Spaß gemacht und dann ging's ja eigentlich an die eigentliche Arbeit und da war ich schon ein bisschen erschrocken, aber das war ja gut. Das hat dann auch Spaß gemacht. Im Grunde genommen wusste ich das ja auch, dass viel Arbeit auf mich zukommt, Sie hatten ja gesagt, drei bis vier Stunden für die Hausaufgaben, aber dass es dann doch so viel ist. Aber es war total gut im Endeffekt.

Interviewer: *Also man sollte es vielleicht doch vorher noch mehr betonen.*

Nathalie: Ja, vielleicht, nur eigentlich wurde es ja gesagt.

Interviewer: *Gut, oder noch mehr in der Zeitplanung berücksichtigen, dass man die Abstände dann vielleicht bisschen länger macht?*

Nathalie: Ja, vielleicht.

Interviewer: *Wobei, ich denk auch immer, wenn die Abstände zu groß sind, dann verliert man sich auch.*

Nathalie: Ja und das ist wie bei einer Klausurphase, dann setzt man sich doch einen Abend vorher hin und dann ist man auch drin.

Interviewer: *Ja genau. Gut. Wie war das denn für Sie oder wie haben Sie das erlebt, es gab ja zum Teil auch unterschiedliche Ergebnisse in den Tests. Also zumindest so leichte. Es war ja bei Ihnen relativ eindeutig, aber trotzdem, dass wir dann ja quasi miteinander besprochen haben und auch Sie mitentschieden haben, welche Ergebnisse die für Sie passenden sind, wie fanden Sie das?*

Nathalie: Also, wenn man sich so selbst testet und man sieht das wirklich schwarz auf weiß, macht einem das Vieles klarer. Es werden die Stärken rausgearbeitet, aber eben auch die Schwächen. Die Schwächen hört man ja nie so gern. Von daher war das, wenn man das erst mal mit einem Fremden bespricht, ähm, man legt ja dann gewisse Dinge von sich offen, das ist natürlich dann am Anfang so ein bisschen entblößend, aber auf der anderen Seite bringt es einen ja auch weiter.

Interviewer: *Also insofern, um jetzt nochmal auf die Rahmenbedingungen zurückzukommen, ist es wichtig, dass es vertraulich ist?*

Nathalie: Ja, total wichtig!

Interviewer: *Gut, wenn Sie sich jetzt an die Methoden zurückerinnern - Sie haben es eben schon mit der Zukunftsarbeit gesagt - war das die Methode, die für Sie am wichtigsten war oder gab es noch etwas anderes?*

Nathalie: Also was ich auch wichtig fand, war eben dieser Fragebogen, den ich an Freunde und Familie verteilt habe. Auch wenn einem das auch wieder nicht so gut schmeckt, weil man sieht sich ja doch immer selbst anders als die anderen einen vielleicht sehen. Aber das fand ich auch wichtig, dass man einfach mal Feedback von außen bekommt, was man so ja sonst nicht so bekommt.

Interviewer: *Und hat sich dadurch was verändert?*

Nathalie: Ja, mit denen, die schlecht über mich geurteilt haben, bin ich natürlich nicht mehr befreundet, nein, das war ein Witz! Also ich fand das total gut, dass man auch mal mitbekommt, finden die dich vertrauenswürdig, bist du ehrlich, also das waren ja so diese Soft Skills. Wie wird man so wahrgenommen, und das fand ich gut, weil man da ja auch für sich selbst viel draus lernen kann.

Interviewer: *Gut. Diese Eignungstests, diese standardisierten, wie fanden Sie die?*

Nathalie: Der eine war extrem lang! Da musste ich mich wirklich zwingen. Man will das dann hinter sich bringen, aber man muss sich von vornerein auch nochmal sagen, dass man sich wirklich die Pausen nehmen muss. Bei bestimmten Aufgaben, dann versucht man das so schnell abzuhaken, aber das ist ja nicht gut und man soll ja über sich nachdenken.

Interviewer: *Dann lieber an zwei Tagen jeweils `ne Stunde?*

Nathalie: Besser als einmal durch.

Interviewer: *Ja, verstehe, das ist eine hilfreiche Kritik.*

Nathalie: Und den aus Bochum, glaub ich, der war ein bisschen kürzer, den fand ich gut.

Interviewer: *Ja, danke für den Hinweis. Dann gab es ja bei dem ersten richtigen Treffen, also bei dem zweiten, dieses lange Interview. Wie war das für Sie?*

Nathalie: Fand ich auch sehr, sehr gut, fand ich wichtig und gut.

Interviewer: *Und dann hatten Sie auch die Aufgabe, Freunde und Familie zu interviewen, wie die zu ihrer beruflichen Orientierung gekommen sind, wie war das?*

Nathalie: Fand ich auch sehr, sehr gut, weil ich dann gemerkt habe, wie kommt man in die Unternehmenskommunikation. Und da hat der Typ gesagt, ja alle haben hier Geschichte und Germanistik oder Englisch und Geschichte studiert und da wurde mir klar, du kannst selbst mit diesen Fächern, die dir so viel Spaß machen, viel erreichen. Das war sehr entlastend für mich.

Interviewer: *Zukunftsvision?*

Nathalie: Ja das fand ich wirklich sehr, sehr gut, denke ich jetzt auch immer noch häufig drüber nach, weil sich dieses Bild, das ändert sich und das macht so vieles deutlich.

Interviewer: *Dann machen Sie doch mal `ne Neue!*

Nathalie: Ja, jetzt auf fünf Jahre gerechnet, das mach ich.

Interviewer: *Wie sieht das dann heute anders aus?*

Nathalie: Ich muss auf jeden Fall in Richtung Wirtschaft mit dem Master und möchte da, weil ich gemerkt hab, eben, dass das mich jetzt doch mehr interessiert als damals. Auch wenn ich nicht der Zahlentyp bin, im Grunde genommen, aber weil ich merke, dass so viel, was die Kommunikation in Banken oder in Großkonzernen betrifft, dass da so viel Wirtschaft, Politik, Geschichte miteinfließt. Aber, ich geh da jetzt ganz anders ran.

Interviewer: *Also, machen Sie die Zukunftsvision ruhig nochmal. Es wäre super, wenn Sie die ganzen Methoden, wenn Sie das so für sich irgendwo abspeichern, dass wenn mal wieder so eine Situation ansteht, dass Sie einfach nochmal so was eigeninitiativ nur für sich machen.*

Nathalie: Genau, genau.

Interviewer: *Ja, gut, dass kann ja wirklich sinnvoll sein.*

Nathalie: Musste auch ein Bild malen oder so?

Interviewer: *Ja, das war noch Zukunftsarbeit.*

Nathalie: Ach so, ja stimmt.

Interviewer: *Das war die Visualisierung der Zukunftsarbeit. Haben Sie das noch?*

Nathalie: Das hängt bei meinem Vater im Büro und wir schauen oft drauf.

Interviewer: *Also, ich hab jetzt neulich jemanden dagehabt, die hat erzählt, sie hätte das Bild bei jedem Umzug mitgenommen und immer über den Schreibtisch gehängt.*

Nathalie: Das kann ich gut verstehen.

Interviewer: *Dann das Abschlussmodul, wo Sie erst mal Ihre Recherche präsentieren mussten und dann gab's dieses Bewerbungsgespräch, dieses Rollenspiel. Wie fanden Sie das?*

Nathalie: Das fand ich sehr, sehr wichtig! Weil ich hab schon manchmal Probleme, ein Referat zu halten, ich mach das einfach nicht gerne. Und vor dem Hintergrund fand ich das sehr wichtig.

Interviewer: *Dann hatten Sie ja vorher die To-Do Listen erarbeitet. Wie war das für Sie? Haben Sie einen Nutzen davon gehabt?*

Nathalie: Ja, sehr, sehr! Einfach, dass man noch mehr weiß, sich ausprobiert – wie ich mit dem täglichen Schreiben - in welche Richtung man will oder man wird bestätigt in seiner Entscheidung.

Interviewer: *Hätten sie sich bei der Recherche mehr Unterstützung gewünscht?*

Nathalie: Ich konnte ja nach Hilfe fragen, aber mir macht das auch Spaß, dann auf eigene Faust irgendwie zu recherchieren. Von daher fand, also für mich jetzt als Typen, war das eher dann spannend, so eigeninitiativ.

Interviewer: *Und wenn Sie jetzt so die Expertin für andere wären? Was glauben Sie, würde es denen helfen noch mehr Informationen zu bekommen oder ist es sinnvoller, wenn sie die selber rausfinden?*

Nathalie: Ich glaube, das ist typabhängig. Man könnte das ja anbieten. aber wenn man das auf seine eigene Art und Weise machen will, ist das sicher besser.

Interviewer: *Gut, ok. Am Schluss dieses Bewerbungsrollenspiel, wie war das?*

Nathalie: Ja, auch sehr wichtig! Aber ich glaube eigentlich, bzw. ich weiß, dass jede Kleinigkeit einen ja weiterbringt und da ich das sowieso nicht so gerne mache, hat mich das einfach sehr viel weitergebracht, das hab ich dann auch gemerkt.

Interviewer: *Deshalb hat ja dieses Konzept die vielen unterschiedlichen Methoden, weil es einfach solche Typen gibt und solche. Einigen hat die Zukunftsarbeit überhaupt nichts gebracht, die haben dann gesagt, wie soll ich mir denn jetzt vorstellen, wie ich in fünf Jahren lebe und die haben sich eben nicht darauf einlassen können, einfach mal zu spinnen und zu träumen.*

Nathalie: Aber das sagt ja dann auch schon viel aus.

Interviewer: *Jetzt noch einmal zum Gesamtprozess: Glauben Sie, dass dieses Coaching den Schülerinnen und Schülern hilft, ihre Stärken, Interessen und Schwächen besser beurteilen zu können?*

Nathalie: Ja, auf jeden Fall.

Interviewer: *Und wie war es bei Ihnen?*

Nathalie: Ähm, also ich hab das sehr gemerkt. Irgendwann wurde man natürlich in den Bereichen, die einem nicht so liegen oder vor denen man sich oft drücken kann oder möchte, dann nochmal gefordert und das fand ich gut und wichtig.

Interviewer: *Sagen Sie mal ein Beispiel?*

Nathalie: Ja, wie eben schon, dass ich mich selbst darstellen musste, das fand ich total schwierig. Also, ich mach das so ungerne und ich bin mir sicher, ich bin eher so ein Typ, der sehr zurückhaltend ist, was sich angeht. Mir fällt das total schwer, selbst zu sagen, was ich gut kann, dass ich fair bin und hohe soziale Kompetenz habe. Dann fällt mir das trotzdem schwer, das über mich zu sagen und da wird man da so ein bisschen gefordert und übt das. Das find ich schon gut.

Interviewer: *War das denn hilfreich, dass Sie dann sich selber über die Feedbacks der anderen präsentieren sollten? Dass Sie nicht gesagt haben, ich bin, sondern, mir ist das da und da gespiegelt worden?*

Nathalie: Ja, total, und auch so Formulierungsempfehlungen, wie: statt „man macht das nicht“, ne.. „ICH mach das nicht“. Also nicht dieses Verallgemeinern, sondern mal wirklich den Mut zu haben, was über sich zu sagen und das mit sich in Verbindung zu bringen.

Interviewer: *Hatten Sie vor dem Coaching schon mit Familie und Freunden über Ihre beruflichen Stärken und Schwächen gesprochen und hat sich das, was Sie vorher über sich wussten, hat sich das durch das Coaching verändert?*

Nathalie: Ich hatte mich zwar ausgetauscht, hab aber eher so mit mir machen lassen, eher passiv als aktiv. Deswegen war ich dann ja auch in Witten. Und nachdem ich gemerkt hab, das passt nicht, hab ich viele Gespräche geführt, die dann zum Teil gesagt haben, mach da weiter und andere haben mich bestärkt, was anderes zu machen. Da hat mich erst das Coaching in die Richtung gebracht, die mir wirklich Spaß macht, weil ich herausgefunden habe, du kannst auch gerade mit Germanistik und Geschichte Erfolg haben und dann nochmal später in eine ganz andere Richtung gehen.

Interviewer: *Das heißt, es gab vorher so Einflussfaktoren von außen, die sie eher eingeschränkt hatten?*

Nathalie: Was ich zuerst auch gut fand war, man steht ja nach dem Abitur vor dem Chaos und man hat gar keinen Durchblick.

Interviewer: *Haben Sie das Gefühl, dass Sie sich durch das Coaching ein bisschen besser selber kennen jetzt?*

Nathalie: Ja, es ist so ein bisschen schwierig, das jetzt zu beantworten, weil ich glaube, dass ich im letzten Jahr nochmal so einen Sprung gemacht habe. Mit Sicherheit hat das Coaching da viel zu beigetragen, ich hab auch einfach gelernt, anders über mich nachzudenken. Ich hab auch gemerkt, dass ich heute soweit wäre, um zu sagen, so ich geh jetzt in eine andere Stadt. Damals wär ich nicht bereit gewesen und trau mich das.

Also ich denk, dass es schon viel gebracht hat, ob das jetzt der Schlüssel war, das weiß ich nicht.

Interviewer: *Haben Sie neue Seiten an sich kennengelernt?*

Nathalie: Ja, ich glaube, das kam eben auch mit dem andersartigen Nachdenken. Ich glaube, die waren latent irgendwie in mir verborgen, aber dann sind sie halt rausgekommen. Also das Coaching das hat mir extrem viel gebracht, weil ich dann den Mut hatte, vor anderen Leuten so zu reden. Das war extrem gut und wichtig für mich.

Interviewer: *Also das hat so eine mutige Seite freigelegt, oder eine risikobereite.*

Nathalie: Ja, total.

Interviewer: *Glauben Sie, dass das Coaching das Selbstbewusstsein stärkt?*

Nathalie: Ich glaube, um nach außen zu vertreten, was man möchte, absolut.

Interviewer: *Bei Ihnen war das auch so?*

Nathalie: Ja, also ich konnte dann auf einmal sagen, warum genau ich das machen möchte, weil man sich als Mensch ja viel besser kennenlernt und das find ich echt gut.

Interviewer: *Und das Selbstwertgefühl?*

Nathalie: Auch, ja. Ich glaub gerade auch, weil immer, wenn ich versucht habe, so ein bisschen mein Licht untern Scheffel zu stellen, wurde versucht, dass nochmal rauszukitzeln. Ich wurde angeregt, zu sagen, warum und ob ich dazu stehe oder nicht. Und da musste ich natürlich immer ja sagen und dann, je öfter man ja sagt, desto besser kann man es.

Interviewer: *Wie war das so mit Eigeninitiative und Selbstverantwortung? Ist die angeregt worden durch das Coaching?*

Nathalie: Da ich, ja wirklich, also ich weiß nicht, ob ich mich noch recht entsinne, aber ich hab ja für die Hausaufgaben wenig Hilfe in Anspruch genommen. Deswegen hat mir das extrem viel Spaß gemacht, weil ich gemerkt habe, entweder es ist jetzt richtig, aber dann steh ich dafür auch selbst ein und wenn's falsch ist, ist's falsch; aber dann ist das mein Problem. Also ich fand das ganz gut, dass man da nicht so an die Hand genommen wurde, sondern dass ich in dem Fall ja selbst ausprobieren konnte.

Interviewer: *Gut, ok. Denken Sie, dass sich Schüler und Schülerinnnen nach dem Coaching bezüglich der Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten besser informiert fühlen?*

Nathalie: Ja, denke ich schon. Ich glaube, viele wissen gar nicht, dass es diese Tests gibt, diese 360° oder den Bochumtest. Viele wissen überhaupt nicht, welche Möglichkeiten es da nach dem Studium gibt. Und ich finde es auch wichtig, dass man dann so ein Feedback von einem Coach bekommt, seh ich mich überhaupt richtig, oder wie? Dadurch, dass man so mit einer außenstehenden Person eng zusammen arbeitet, bekommt man ja auch eine ganz andere Sichtweise mit als die, die ich von mir habe oder meine Eltern.

Interviewer: *Was ist ein guter Zeitpunkt für ein Coaching?*

Nathalie: Also ich glaube, z.B., mein kleiner Bruder, der ist, ich glaube, für den wäre es, wenn der jetzt nach 12 Jahren Abitur macht, wär's zu früh - zumindest in der Intensität, wie ich das gemacht hab. Also für mich war das super, weil ich auch, ohne dass das jetzt despektierlich klingt, um ein Stück weiter war als mein Bruder jetzt ist.

Interviewer: *Glauben Sie, dass das Coaching mehr Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess schafft?*

Nathalie: Ich glaube das! Das kann es! Wenn man jetzt einfach anfängt, was zu studieren und man merkt auf einmal - durch unterschiedliche Praktika oder Werkstudentenstellen - man entwickelt doch irgendwie ein Interesse an anderen Dingen, dann hätte man das in einem Coaching sicher vorher gemerkt. Man merkt, es kann auch mal in eine völlig andere Richtung gehen, also man wird darauf schon mal vorbereitet.

Interviewer: *Haben Sie eine Idee, wie Ihre Orientierung gelaufen wäre, rein hypothetisch, wenn Sie nicht an dem Coaching teilgenommen hätten?*

Nathalie: Ich glaube, dass ich irgendwann wahrscheinlich in Richtung Germanistik, Geschichte gegangen wäre, aber eben später und ich wäre mir nie sicher gewesen, ob das das ist, was mir wirklich liegt. Ich weiß durch dieses Coaching, dass es zu dem damaligen Zeitpunkt die absolut richtige Entscheidung war.

Interviewer: *Ich glaube, das haben Sie jetzt gut beschrieben. Es muss nicht immer heißen, dass durch ein Coaching etwas völlig Neues entsteht. Nur, wie man das dann macht, worüber man vorher schon so latent nachgedacht hat, dass man sich da sicherer fühlt, da kann ein Coaching helfen.*

Interviewer: *Kann man sagen, dass Sie vor dem Coaching vor einer Hürde gestanden hätten, sich zu entscheiden?*

Nathalie: Das war eben, geh ich aus Witten weg oder zieh ich's durch.

Interviewer: *Könnte man sagen, dass die Teilnahme an dem Coaching zu einer Perspektiverweiterung führt und darauf aufbauend auf eine Erweiterung der Handlungsoptionen? Und ganz konkret auch bei Ihnen?*

Nathalie: Also bei mir auf jeden Fall. Es gibt bestimmt Typen wie meinen Bruder, der weiß von Anfang an, Jura und das merkt man dann schon im ersten Gespräch, dass das so klar ist bei ihm, dass er gar nichts anderes tun wird. Aber für die, die wirklich keine Ahnung haben und die die Eltern im Rücken haben, die sagen „jetzt mach doch“, glaub ich, kann das extrem hilfreich sein.

Interviewer: *Und ganz konkret Sie, haben Sie nochmal neue Perspektiven kennengelernt und auch neue Handlungsoptionen?*

Nathalie: Also vielleicht das, was das spätere Berufsfeld angeht. Dass man nicht nur im Museum arbeiten kann oder vielleicht auch im Goetheinstitut, sondern dass man auch sagen kann, ich geh jetzt in den Bereich Unternehmenskommunikation oder/und

Wirtschaftsethik, wenn man da nachher irgendwas draufsetzt. Also das war wichtig für mich.

Interviewer: *Das war vorher nicht so da?*

Nathalie: Ne, ich hab irgendwie immer gedacht, so Journalismus und da hat man so wieso nicht mehr so die freie Wahl und deswegen war ich so unschlüssig, was Germanistik anging.

Interviewer: *Sind Sie irgendwie angeregt worden, jetzt so eine Art berufliche Lebenspläne zu konstruieren?*

Nathalie: Ja, sehr. Also, was ich wichtig fand, das war auch, dass ich für mich erkannt habe, lös dich vom elterlichen Unternehmen, mach dein eigenes Ding irgendwie. Das hab ich auch versucht umzusetzen, hab ich auch getan.

Interviewer: *So ein bisschen war ja die Zukunftsarbeit schon.*

Nathalie: Genau, das war total hilfreich! Auch wenn man danach doch merkt, dass es jetzt ein bisschen anders gelaufen ist, aber die Zukunftsarbeit fand ich echt gut, so als Impuls war das total gut.

Interviewer: *Das Hauptziel des Coachings ist ja, dass man so ein Gefühl entwickelt für seine eigene berufliche Identität, die dann immer wieder angepasst und weiterentwickelt werden kann.*

Nathalie: Ja, man lernt ja jeden Tag neue Leute kennen und neue Möglichkeiten.

Interviewer: *Auch man selber und auch die Berufswelt verändern sich. Glauben Sie, dass Schülerinnen oder Schüler Angst vor der beruflichen Orientierung und Entscheidung haben?*

Nathalie: Ich glaub schon. Deswegen gehen auch viele erst mal ein Jahr ins Ausland, um sich irgendwie zu orientieren oder irgendwie, sich selbst zu finden. Ist vielleicht übertrieben, aber einfach um Zeit zu gewinnen für die Entscheidung. Ich glaube, dass dieser Druck jetzt schon nach nur zwölf Jahren Schule, dann muss direkt studiert werden - ich glaube, dass das vielen auf den Magen schlägt.

Interviewer: *Wer drückt?*

Nathalie: Eher die Gesellschaft. Ich weiß nicht, vielleicht bei manchen die Eltern. Aber einfach dieser Zwang oder dieser, vielleicht ist das auch gar kein echter Zwang, aber man denkt das einfach.

Interviewer: *Die Leistungsgesellschaft? Pause geht nicht?*

Nathalie: Ja. Genau.

Interviewer: *Und wie war das bei Ihnen? Hatten Sie ein bisschen Angst?*

Nathalie: Schon. Aber mein Papa meinte damals, dass ich irgendwie Indianer werden wollte, dann wollte ich das und das werden und selbst wenn ich scheiter, kann ich ja immer noch auf einen anderen Zug springen. Ich könnte einen Bachelor in Philosophie machen und dann bin ich schon ein Stück weiter und dann werde ich irgendwann mal

meinen Weg finden. Also ich bin ganz froh, dass mein Vater da so relativ entspannt war.

Interviewer: *Ja, gibt es noch ein anderes Wort für Scheitern?*

Nathalie: Anderes Wort für Scheitern? Ja, Erfahrung, würde ich sagen.

Interviewer: *Nochmal zum Coaching an sich - meinen Sie, es wäre manchmal einfacher so etwas ganz anonymisiert zu machen?*

Nathalie: Nein, ich finde das gut, wenn man mit jemanden in einen Dialog geht, weil, wenn man spricht, dann kommt man auch für sich weiter. Also, ich find, anonymisiert hätte ich es, glaub ich, nicht gemacht. Dann kann ich auch ins Internet gehen und so einen Bogen ausfüllen. Ich fand gerade dieses, wenn man miteinander in Klausur geht und wirklich intensiv an einem Konzept arbeitet, was dann ja schon entscheidend ist auch für die Weichenstellung fürs Leben, also das find ich ganz wichtig. Vielleicht so für Schüler einfach ein bisschen an die Hand nehmen und ich glaube, dass auch viele gar nicht so wirklich wissen, was ein Berufsscoaching ist.

Interviewer: *Ja, in Amerika oder in England gibt es das ja viel mehr. Die haben einmal im Monat so einen CareerDay.*

Nathalie: Machen auch viel die Lehrer dort. Das find ich auch gut, das ist ja hier überhaupt nicht der Fall.

Interviewer: *Nathalie, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben, für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 10

Interviewpartner: Isabel (Name geändert)

Interviewdatum: 22. August 2013

Teilnahme am Coaching 2012

Status zurzeit des Coachings: Abiturientin; Alter 19

Status zurzeit des Nachinterviews: Literaturwissenschaften im 2. Semester, Alter 20

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema »Coaching zur beruflichen Orientierung« neben den quantitativen Auswertungen auch qualitative Auswertungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. Man kann in einem Interview nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wie geht es Ihnen, was ist der Stand der Dinge?*

Isabel: Ich studiere jetzt vergleichende Literaturwissenschaft in Bonn, weil ich die ganzen Unis noch mal verglichen habe und das Angebot in Bonn hat mir am besten gefallen. Ich werde auch zum nächsten Semester zuhause ausziehen.

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Isabel: (Lacht) Auf jeden Fall positiv. Also, wir waren ja auch so auf einer Schiene. Da ging das immer ganz gut und da ich ja sowieso gar keine Ahnung hatte, was ich machen wollte, fand ich das auf jeden Fall hilfreich, weil mich das Ganze ja vielmehr fokussiert hat.

Interviewer: *Auf einer Schiene, was meinen Sie damit?*

Isabel: Große Sympathie und großes Vertrauen. Das fand ich sehr hilfreich. Sie konnten sich gut in mich hineinversetzen und dann ziemlich genau ausdrücken, was ich jetzt eigentlich sagen wollte. Das war nämlich manchmal gar nicht so einfach und ich hab mich irgendwie immer von Ihnen gut verstanden gefühlt.

Interviewer: *Okay, aber, ich fand, dass Sie sich sehr verständlich ausgedrückt haben und Sie haben sich selber da sehr gut beschrieben und entdeckt.*

Interviewer: *Fällt Ihnen irgendeine Situation oder ein Satz ein, der für Sie besonders eindrucksvoll war?*

Isabel: Ja, die Situation, wo Sie mir gesagt haben, dass ich viel mehr für mich selber tun muss und dass ich nicht immer nur darauf achten soll, was das Beste für andere ist, sondern mich mehr auf mich konzentrier.

Interviewer: *Im Nachhinein, welche Teile im Coaching waren für Sie am spannendsten und am informativsten?*

Isabel: Eigentlich die mit den ganzen Fragebögen, was da alles so rausgekommen ist und das war ja auch relativ viel. Deshalb fand ich das auf jeden Fall informativ und auch spannend und das dann alles nochmal durchzugehen und zu gucken, was ich für mich passend fand und was nicht.

Interviewer: *Wie würden Sie im Nachhinein die Struktur des Coachings beurteilen, die zeitlichen Abstände, die Anzahl der Module, die manchmal ziemlich umfangreichen Hausaufgaben?*

Isabel: Also ich fand das alles kein Problem, weil sich das ja ausgeglichen hat. Wir haben den Termin ja vorher miteinander abgestimmt und wenn das dann im Moment nicht mehr gepasst hat, konnte man verschieben. Wichtig war für mich, dass die nicht so weit auseinander waren, dass man das wieder vergisst, also das war alles prima gemacht.

Interviewer: *War der Prozess transparent?*

Isabel: Einmal war es schwieriger, aber das lag daran, dass ich zweimal verschoben hatte. Da haben Sie mir ja auch geschrieben, dass ich mich nicht verlieren soll, aber sonst war es immer gut.

Interviewer: *Was finden Sie wichtig als Rahmenbedingungen?*

Isabel: Dass das nicht gezwungenermaßen passiert, sondern freiwillig, sonst bringt das nichts, weil man sich ja auch dafür engagieren muss. Dann von beiden Seiten Vertraulichkeit, Respekt, Wertschätzung finde ich selbstverständlich. Dass das vertraulich ist, ist auf jeden Fall wichtig, weil das ist ja auch der persönliche Lebensweg und dass man Respekt voreinander hat, das setzt sich ja voraus.

Interviewer: *Was könnte so einen Prozess stören? Bitte auch Ihre Kritik, Verbesserung- und Veränderungsvorschläge!*

Isabel: Eher von den Personen selbst, dass man sich zurückhält oder dass man sich nicht wirklich in den Prozess hineinfühlen kann, also das kann sicher auch passieren und dass man sich mit der anderen Person verstehen muss, weil sonst kann man sich selber auch nicht so zeigen, wie man eigentlich möchte.

Interviewer: *D.h., auf jeden Fall vorher so eine Kennlerngeschichte, dass man das überprüfen und auch nein sagen kann.*

Isabel: Ja, das ist sehr wichtig. Was nicht funktioniert sind Leute, die meinen, sie würden es machen, aber sich dann nicht zuhause hinsetzen und etwas dafür tun, sondern sich auf die Schiene begeben, dass der Coach das alles für sie machen und für sie erledigen soll und sagen: Du kannst das machen. Das hilft sicher auch nicht.

Interviewer: *D.h., Sie fanden es für den Prozess nützlich, dass Sie so viel selbst tun mussten?*

Isabel: Ja, auf jeden Fall, weil man hat dann am Ende auch das Gefühl, dass man nicht nur von anderen so etwas zugeschoben kriegt, sondern dass man selber, mit Hilfe anderer, aber selber auf die Idee gekommen ist und das finde ich auf jeden Fall wichtig.

Interviewer: *Ich glaube auch, nur dann ist es nachhaltig, weil kein Coach kann hinter Ihre Stirn gucken.*

Interviewer: *Waren die vielen Methoden und die z.T. unterschiedlichen Ergebnisse verwirrend?*

Isabel: Also verwirrend würde ich nicht sagen. Es ist halt immer eine neue Perspektive, die sich dann eröffnet und ich finde verschiedene Methoden eigentlich auch hilfreich, weil du wirst ja im späteren Leben auch immer mit verschiedenen Methoden konfrontiert und von daher fand ich das nützlich. Es ist ja nicht schlecht, wenn immer was Neues dazu kommt, worüber man dann nachdenken kann und entweder man schließt es dann aus oder man bezieht es mit ein.

Interviewer: *Wie war das für Sie, dass Sie bei Widersprüchen selbst entscheiden mussten, ob das für Sie das Passende ist oder nicht?*

Isabel: Das ist immer schwer, aber wenn sich das eh schon widerspricht, dann muss man halt gucken und nachdenken.

Interviewer: *Im Nachhinein, welche der Methoden fanden Sie hilfreich?*

Isabel: Ich fand, das mit dem Interview zur Vorstellung gut. Das fand ich auf jeden Fall nützlich, weil man nochmal drüber nachdenkt, warum man das Coaching jetzt machen will. Ansonsten die Fragebögen fand ich klasse, aber ich mach so was auch echt gern, deswegen.

Interviewer: *Dann gehen wir jetzt nochmal die verschiedenen Methoden durch und Sie sagen mir, welche der Methoden Sie wie gut und nützlich und hilfreich fanden.*

Interviewer: *Zunächst die standardisierten Tests.*

Isabel: Sehr gut und sehr hilfreich und sehr nützlich.

Interviewer: *Das systemische 360° Feedback*

Isabel: Das war klasse. Sehr gut und sehr hilfreich und sehr nützlich.

Interviewer: *Und was war besonders gut daran?*

Isabel: Dass man sich selbst aus den eigenen Augen der anderen sieht und vor allen Dingen war es ja bei mir auch öfters so, dass das ganz anders war als ich das selber eingeschätzt hatte und so was find ich super interessant, wenn man sich so aus den Augen anderer sieht. Und vor allen Dingen, weil man dann mit den Leuten, es waren ja auch größtenteils Freunde, mit denen darüber reden konnte und die zu fragen, warum die das so sehen, das war total interessant

Interviewer: *Das ausführliche Interview.*

Isabel: Gut. Ich fand das manchmal ein bisschen schwer. Das war ja sehr eingehend und auch relativ lang. Dann ist das so auf jeden Fall anstrengend; das ist ja eigentlich was Gutes, aber die Methode an sich find ich auch gut, nur bei mir ist es dann eher so, wenn das dann so ermüdend ist, dann find ich das nicht so gut.

Interviewer: *Schwierig auch, weil Sie über einige der Fragen gern etwas länger nach-*

gedacht hätten? Vielleicht könnte man ja einige der Fragen rausziehen und schriftlich mitgeben?

Isabel: Ja, das wäre für mich super gewesen.

Interviewer: *Dann gab es die Interviews mit Freunden und Familie.*

Isabel: Ja, auch mittel, weil das mach ich nicht so gern.

Interviewer: *Dann die Visionsarbeit?*

Isabel: Das war spannend. Sehr gut und sehr hilfreich und sehr nützlich.

Interviewer: *Ist Ihnen da etwas Bestimmtes deutlich geworden?*

Isabel: Es war mir ein bisschen vorher schon klar, aber man sieht das eigentlich nochmal so ein bisschen spezifischer und das hilft einem auch dabei zu sehen, was man jetzt eigentlich vom Leben haben will und das hilft einem ja auch dabei, was man als Nächstes tun will.

Interviewer: *Und das Bild?*

Isabel: Auch sehr gut und sehr hilfreich und sehr nützlich, weil mir das so Spaß gemacht hat.

Interviewer: *Die TO-Do-Listen?*

Isabel: Ich glaub, die hatte ich gar nicht so ausführlich. Das war aber auf jeden Fall hilfreich, auch zu gucken und zu vergleichen für die Studieninteressierten. Aber da war ich noch nicht so weit, dass mir das so viel gesagt hat, also die Richtungen. Aber ich glaub, das ist eine gute Methode und wenn man dann schon mehr weiß, dann hilft das auf jeden Fall sehr.

Interviewer: *Die eigenverantwortliche Bearbeitung der To-Do-Listen, eher gut oder schlecht?*

Isabel: Also eher sehr gut und hilfreich und nützlich, weil man wird dann gut auf das Studium vorbereitet. Im Studium muss man ja auch superviel selbst machen, auch selber recherchieren und alles selber bearbeiten, deswegen ist es eigentlich gut, dass man da schon vorher drauf vorbereitet wird, weil beim Studium hilft einem ja auch keiner.

Interviewer: *Das Rollenspiel zur Bewerbung?*

Isabel: Auch sehr gut und sehr hilfreich und sehr nützlich.

Interviewer: *Haben Sie noch irgendeine Idee, was man in so einem Coachingprozess noch zusätzlich machen könnte, Vorschläge zur Verbesserung, Kritikpunkte?*

Isabel: Eigentlich nicht, es ist ja eigentlich alles so drin, aus meiner Sicht. Es gab auch im Nachhinein nichts, was man mehr hätte tun können, um mir zu helfen und in die richtige Richtung zu kommen. Man lernt sich ja selber besser kennen, man sieht sich aus den Augen anderer, ich finde das eigentlich recht kompakt.

Interviewer: *Können Sie sich vorstellen, dass Sie einige dieser Methoden so im Hinterkopf behalten und später nochmal einsetzen?*

Isabel: Ja, das glaube ich schon; also, das Bewerbungsgespräch habe ich z.B. zuhause schon mit meinem Vater gemacht und das dann so durchgehen, der ist da auch relativ hilfsbereit.

Interviewer: *Glauben Sie, wenn so etwas in Schulen eingerichtet wird, dass das den Schülern und Schülerinnen hilft, ihre Stärken und Kompetenzen und auch später ihre Entscheidungen besser hinzukriegen?*

Isabel: Ja, unter der Bedingung, dass sie es freiwillig machen. Ich fänd das gut, wenn so was an der Schule angeboten wird. Es gibt ja an fast allen Schulen so eine Beratungsstelle, aber das ist meistens ein Lehrer und der kennt den Schüler dann auch so aus seinen Augen. Auch auf den Realschulen wär das wichtig, die haben ja manchmal noch weniger Perspektiven. Ich fänd das gut an Schulen!

Interviewer: *Glauben Sie, dass Sie sich selber durch das Coaching besser kennengelernt haben?*

Isabel: Ja, definitiv! Das glaube ich schon. Also davor habe ich sicher nicht so über mich selbst nachgedacht.

Interviewer: *Haben Sie neue Seiten an sich kennengelernt?*

Isabel: Ja, so, dass mir manche Sachen direkt unter die Nase gehalten wurden, wo ich dann früher eher drüber weggeguckt habe.

Interviewer: *(lachend) Wer hat Ihnen was unter die Nase gehalten?*

Isabel: Ja, also, das war mir schon klar, dass ich es gerne immer den anderen recht mache, aber das ist so, also das war für mich schon so eindringlich, wie das rüberkam – dass ich das vielleicht zu viel mache und mehr auf mich achten muss.

Interviewer: *Glauben Sie, dass das Coaching das Selbstbewusstsein stärkt?*

Isabel: Ja, also gerade, weil einem so bewusst wird, was die eigenen Stärken und Schwächen sind. Ich glaub, wenn man das alles vorher nicht so erkennt oder sieht, dann ist das schwieriger, damit umzugehen und vor allem ist es ja auch so, dass, wenn man die Schwächen erkennt, auch etwas dagegen tun oder besser damit umgehen kann. Von daher find ich schon, dass das das Selbstbewusstsein stärkt.

Interviewer: *Hatten Sie das Gefühl, dass das Coaching Ihre Selbstverantwortung und Ihre Eigeninitiative gestärkt und angeregt hat?*

Isabel: Ja, weil es ja auch immer mehr wurde, von Anfang bis Ende, von daher wird man ja langsam da herangeführt. Also bei den Fragebögen, das ist ja noch nicht viel mit Selbstinitiative, und man spricht zwar darüber, aber es wird dann ja immer mehr, was man dann selber machen muss, selber recherchieren muss und so. Das hat man dann mit zunehmend wachsender Selbstverantwortung und Eigeninitiative gemacht.

Interviewer: *Ist Ihnen während des Coachings deutlich geworden, dass Sie vorher teilweise von externen Faktoren beeinflusst waren, sei es Familie, Freunde, Gesellschaft oder Politik, also beispielsweise 'Frau' hat so und so zu sein?*

Isabel: Zum Glück eigentlich gar nicht, also auch dadurch, dass meine Familie von sich eher so akzeptierend ist. Die haben immer gesagt, du kannst machen, was du willst, wir unterstützen dich. Mein Papa hat nur mal gesagt, ja Jura wär doch klasse.

Interviewer: *Und so, dass Sie selber z.B. Werte übernommen haben aus Ihrer Umgebung?*

Isabel: Schon, also von meinen Eltern hab ich auf jeden Fall Werte vermittelt bekommen, aber nichts, was eher so auf Rollen zuweist, sondern eher generell Werte, z.B. Toleranz. Also ich muss ehrlich sagen, dass ich von meinen Eltern eigentlich nur Gutes vermittelt bekommen habe.

Interviewer: *D.h., das haben Sie dann auch ganz bewusst übernommen, das ist nicht aufgedrückt worden.*

Isabel: Ich wurde generell wenig beeinflusst, was so was angeht. Das find ich auch gut, weil einem das ja hilft, selber nachzudenken, was man eigentlich tun will. Dadurch, dass mein Vater - ich hatte ja das Interview mit ihm, warum der macht, was er macht - von seinem Vater so dazu geschoben wurde. Er meinte im Interview, wenn er das heute nochmal anders machen könnte, würde er eher studieren. Deshalb verhält er sich bei mir auch ganz bewusst so.

Interviewer: *Glauben Sie, dass Schüler durch das Coaching in ihrer Entscheidung sicherer werden, was sie machen wollen?*

Isabel: Ja, das glaube ich. Also Leute, die von vornherein wissen, was sie machen wollen, machen ja so was eher nicht. Ich glaube, wenn man das Coaching absolviert hat, ist man in dem sicher, was man für sich beschlossen hat, weil man sich so intensiv und lange damit beschäftigt hat. Von daher glaube ich schon, dass man am Ende wirklich gesichert ist; mein Bruder hat das ja auch gemacht und der ist auch komplett zufrieden mit dem, was er macht.

Interviewer: *Kann man sagen, dass Sie während des Coachings - durch Ihre eigene Arbeit - neue Informationen zu den Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten erhalten haben?*

Isabel: Ja, das habe ich. Also wir haben uns ja so gut wie alles angeguckt und daher wusste ich auch, wie viele Möglichkeiten nach dem Abitur bestehen und was man alles machen kann. Ich hatte ja Ausbildung zunächst eigentlich ausgeschlossen oder auch so ein FSJ, hab dann nochmal drüber nachgedacht und habe mich aber letztendlich dann ja doch für ein Studium entschieden. Aber ich wusste, dass es auch andere Möglichkeiten gibt. Es wird ja im Coaching erst mal alles offen gehalten.

Interviewer: *Sie haben sich letzten Endes auf der Grundlage der neuen Informationen entschieden?*

Isabel: Ja.

Interviewer: *Ermöglicht das Coaching eine Perspektiverweiterung?*

Isabel: Ja, ich hatte auf jeden Fall neue Perspektiven nach dem Coaching. So alle anderen Sichten fand ich superinteressant, weil man auch so ein Gefühl dafür bekommt, wie man wirkt.

Interviewer: *Glauben Sie, dass Abschlussschüler Angst vor dieser beruflichen Entscheidung haben?*

Isabel: Ja, aus eigener Erfahrung. Das ist, wenn man das so sagen kann, so endgültig. Wenn man das dann erst mal anfängt, denkt man, dass man keine andere Möglichkeit mehr hätte. Deswegen glaube ich schon, dass das vielen Angst macht. Nicht allen, sowieso nicht denen, die schon alles vor sich sehen, aber für Leute, besonders wie mich, weil ich ja gar keine Ahnung hatte, das hat mir Superangst gemacht. Ich hatte so das Gefühl, was mach ich denn dann und dann kann ich auf einmal nichts anderes mehr und dann ist alles vorbei. So nach dem Motto. Und deswegen, glaube ich, ist so ein Coaching so hilfreich. Das würden sicher viele gern in Anspruch nehmen.

Interviewer: *Gut, weil Sie das so betont haben, Ihre Angst hat sich dann ein bisschen gelegt?*

Isabel: Ja, vor allen Dingen, weil wir auch über alles geredet haben. Wenn ich mich dann nicht entschlossen hätte, hätte ich vielleicht auch erst mal FSJ gemacht, weil das ist ja kein Problem. Bei manchen Studiengängen kann man das sogar anrechnen. Deswegen hat mir das schon viel Angst genommen.

Interviewer: *So, Isabel, das war's. Ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben, für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen! Und ich wünsche Ihnen ganz viel Glück und gutes Gelingen und Freude und Zufriedenheit für die Zukunft!*

Interview Nr. 11

Interviewpartner: Freddi (Name geändert)

Interviewdatum: 19.09. 2013

Teilnahme am Coaching 2010

Status zurzeit des Coachings: Abiturient; Alter 19

Status zurzeit des Nachinterviews: Sozialpädagogik im 5. Semester; Alter 22

Interviewer: *Vielen Dank, dass Sie gekommen sind. Es geht darum, im Rahmen eines Forschungsprojekts zu dem Thema »Coaching zur beruflichen Orientierung« neben den quantitativen Untersuchungen auch qualitative Untersuchungen durchzuführen. Das geschieht in Form dieser Interviews. In einem Interview kann man nochmal ganz andere Rückmeldungen bekommen als in den standardisierten Fragebögen. Sie können individueller und persönlicher antworten und auch besser Kritik und/oder Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge formulieren. Das Interview wird aufgenommen, transkribiert und dann anonymisiert.*

Interviewer: *Wenn Sie sich heute an den Coachingprozess zurückerinnern, wie würden Sie ganz spontan Ihre Erfahrungen beschreiben?*

Freddi: Positiv! Ich hatte eigentlich überhaupt keine Ahnung, was ich machen möchte. Im Coaching habe ich Möglichkeiten und Wege aufgezeigt bekommen. Natürlich musste ich auch selber was dafür tun, hab ich auch eingesehen (*lacht*). Aber dass ich mal eine Ahnung hatte, in welche Richtung es gehen kann, dass ich mal weiß, wohin ich denken kann, was mich so interessiert, wohin die Interessen passen, die ich habe, da hat mir das Coaching schon sehr weitergeholfen.

Interviewer: *Und gibt es irgendeinen Satz oder eine Situation, an die Sie sich so spontan am besten erinnern?*

Freddi: Der Versuch, dieses Bild zu malen, das war - ich bin ein unglaublich schlechter Maler oder Zeichner, oder wie man das auch immer nennen möchte und ich weiß noch, wie ich da saß und dachte, so ungefähr weiß ich, was ich malen möchte, aber ich bin etwas verzweifelt bei der Umsetzung.

Interviewer: *Ist es Ihnen denn gelungen?*

Freddi: Na, ja, grob. Ich konnte es ja nachher noch erläutern und erklären, deshalb war es nicht ganz so schlimm. Ich wusste ja, was ich meinte.

Interviewer: *Welche Teile des Coachings waren für Sie am spannendsten und am interessantesten?*

Freddi: Die Auswertungen, also, wenn ich verschiedene Fragebögen ausgefüllt hatte oder irgendetwas gemacht hatte und dann sozusagen, das Feedback bekam. So wusste, was ist dabei rausgekommen, was kann man damit machen, was ist daran irgendwie interessant, das waren absolut die spannendsten Momente.

Interviewer: *Wie würden Sie so im Nachhinein die Struktur des Coachings bewerten, also die Abstände, die Dauer der einzelnen Sitzungen usw.?*

Freddi: Das war für mich absolut vertretbar, auch absolut machbar. Auch die Selbstbeteiligung fand ich ganz wichtig, weil man sonst einfach das Interesse daran verliert. So hat man sich auch selber damit beschäftigt, selber länger drüber nachgedacht und hat dann auch eigene Ideen entwickeln können.

Interviewer: *Die Menge der Hausaufgaben?*

Freddi: War okay.

Interviewer: *War der Prozess für Sie transparent? Wussten Sie immer, wo Sie stehen?*

Freddi: Ja. Wir haben ja vorher drüber geredet und ich hatte eine Übersicht.

Interviewer: *Was sind, nach Ihrer Meinung, wichtige Rahmenbedingungen für das Coaching? Worauf sollte man achten?*

Freddi: Wie Sie gerade schon sagten: Transparenz, damit man sozusagen selber weiß, wo man steht im Coaching. Dass man offen miteinander reden kann, dass man sich da nicht irgendwie hinter Formalien verstecken muss, dass man mit dem Coach wie mit einem Menschen reden kann und nicht wie mit irgendeinem Therapeuten. Und ja, dass das Ganze auch irgendwie, also die Dauer war für mich überhaupt kein Problem, je länger es dauerte, desto interessanter war es eigentlich. Wobei es natürlich auch irgendwann anstrengend wird und ich finde, da hat sich das Ganze gut die Waage gehalten, Anzahl und Dauer war gut.

Interviewer: *Was ist so mit der Vertraulichkeit?*

Freddi: Ja, dass man sich nicht irgendwo im Cafe trifft, fand ich gut, sondern dass man da so einen Raum hat, wo man sich hinsetzen und in Ruhe miteinander sprechen kann, das hat auch was für sich.

Interviewer: *Was könnte so einen Prozess stören?*

Freddi: Zuschauer. Ich muss sagen, als ich das zum Schluss vorgestellt habe, auch als meine Mutter dann dabei war, das war schon so ein bisschen schwierig, sag ich mal. Aber natürlich auch notwendig, um das Ganze auch für sich selbst nochmal zu festigen. Das habe ich ja dann auch eingesehen, so ist es ja nun nicht. Aber Zuschauer, Zeitdruck, wenn man den Eindruck hat, man muss sich beeilen, es wird hektisch oder es ist zu viel, dann verliert man die Motivation und man verliert den Mut. Wenn man meint, man kann das sowieso nicht, ich schaff es nicht und es bringt mir alles nichts.

Interviewer: *Wenn Sie sagen, mit dem Abschluss, mit dem Zuschauer mit Ihrer Mutter, das wäre nötig gewesen, warum?*

Freddi: Na, ja, wie gesagt, wenn ich mich für irgendetwas entschieden habe oder wenigstens eine Idee bekommen habe, dann sollte ich auch in der Lage sein, das irgendwie zu präsentieren und zu zeigen, dass ich es verstanden habe, im Prinzip.

Interviewer: *Jetzt würde ich gern zu den Methoden kommen. Ich geh die dann gleich nochmal einzeln durch, würde Sie aber gern zu Beginn fragen, wie Sie die Methodenvielfalt bewerten. Es war ja sehr viel und sehr viel Unterschiedliches.*

Freddi: Abwechslungsreich, also das hat Spaß gemacht, das war nicht immer das Gleiche. Das war nicht, wir machen jetzt 150 verschiedene Fragebögen nur mit Ankreuzen; dass es da auch was anderes gab, wo man selber was machen konnte, ein bisschen kreativ werden konnte, das hat das schon viel persönlicher gemacht und auch interessanter.

Interviewer: *Es gab ja teilweise unterschiedliche Ergebnisse bei den verschiedenen Methoden. War das sehr verwirrend?*

Freddi: Na, ja, ich hatte in der Schule schon so eine Art Berufskoaching, ich weiß nicht mehr genau. Das war auch so ein standardisierter Test im Internet, den man ausfüllen konnte. Da haben wir uns auch zwei Stunden lang hingesetzt und ich habe mich da mal so umgehört in meinem Freundeskreis, da kamen sehr merkwürdige Dinge bei raus. Ich glaube, die Hälfte meiner Freunde sollte nachher Molkereifachverkäufer werden oder so ähnlich - und den Test mussten wir damals dann sowieso abbrechen, weil unsere Lehrerin es geschafft hatte, die Codewörter doppelt zu vergeben.

Interviewer: *Und hier bei unserem Prozess, wenn die Ergebnisse unterschiedlich waren?*

Freddi: Na, ja, es war für mich eher das Ziel, eine Gesamtrendenz heraus zu lesen und nicht das kleinste Detail.

Interviewer: *Ich würde jetzt gern mal die einzelnen Methoden durchgehen und dann die Rückmeldung von Ihnen bekommen, wie sinnvoll und hilfreich die Methoden für Sie waren; z.B., was Sie schon angesprochen haben, diese standardisierten Berufseignungstests?*

Freddi: Die waren teilweise lang, muss ich ganz ehrlich sagen. Ich saß dann manchmal irgendwann da und hatte so die Tendenz zu sagen, jetzt kreuz ich einfach mal so grob um die Mitte irgendwas an, weil die Fragen sich teilweise in den Tests auch wiederholt haben. Ich hab dann irgendwann gedacht, jetzt wiederholt sich alles von vorn bis hinten, jetzt kreuz ich einfach mal so an, wie ich eben auch angekreuzt habe, d.h., die Tests haben fast ein bisschen dazu verleitet, nicht mehr wirklich über die Fragen nachzudenken.

Interviewer: *Also, Sie meinen, da könnten es ruhig ein paar weniger sein?*

Freddi: Ja, vielleicht, oder eben nicht so gedrängt, alle nah beieinander.

Interviewer: *Das systemische 360° Feedback? Das war das, wo Sie Fragebögen an andere Leute verteilt haben, deren Rückmeldung Ihnen wichtig ist und auch an sich selbst und dann Abgleich Selbst- vs. Fremdwahrnehmung. Wie war das für Sie?*

Freddi: Sehr, sehr interessant! Rauszubekommen, dass es da solche Diskrepanzen gibt in der Wahrnehmung von den Menschen, die ich ja eigentlich recht häufig treffe. In der Familie war ein Onkel von mir, der mich nicht so häufig sieht, der war dann ein bisschen außerhalb des Schemas, aber das fiel dann auch auf, das war deutlich anders als bei mir selbst. Die Rückmeldungen der anderen zeigten ziemlich deutlich, dass ich

teilweise selber dachte, dass ich in Dingen nicht so gut wäre, meine Umgebung das aber anders wahrnimmt, dass ich da drin besser bin, dass ich das besser kann als ich selber denke. Das gibt einem dann doch zu denken, weil ich wohl generell dazu tendiere, mich zu unterschätzen und darin sah ich mich dann bestätigt.

Interviewer: *Und hat Sie das irgendwie motiviert, sich etwas höher einzuschätzen?*

Freddi: Ja, das war sozusagen der positive Effekt davon. Ich habe dann gelernt, dass es offenbar mehr positive Wahrnehmungen gibt von dem, was ich mache und dass ich das auch durchaus wahrnehmen sollte.

Interviewer: *Dieses Interview beim Modul 2? Hat Sie das weitergebracht?*

Freddi: Ich finde es generell gut, wenn ich mich mit jemand unterhalte. Deswegen fand ich die Interviews immer spannend. Diese Methode sollte auf jeden Fall drin bleiben, weil es eben so diesen Beratungscharakter eher rausbringt. Das macht das Ganze viel persönlicher und netter. Und ich habe den Eindruck, es geht um mich und nicht um irgendeine Form von Studie.

Interviewer: *Können Sie sich noch an Interviews von drei Personen zu deren beruflichen Orientierungen und zu deren Empfehlungen erinnern?*

Freddi: Verschwommen, ja so ungefähr. Das war eine Abwechslung. Es war interessant, rauszukriegen, wie andere Leute darauf gekommen sind, was sie machen möchten. Das war so sehr konkret, so konkrete Beispiele, um heraus zu bekommen, wie kann's passieren, wie kann man das machen, dass man sich daran auch so ein bisschen orientieren kann.

Interviewer: *Und die Zukunftsvision? Das war ja erst mal diese Traumreise, dann die Aufforderung, sich Ihre Wunschzukunft zu erträumen, also weniger rational zu erdenken und das dann in diesen Geschichten zu formulieren und in dem Bild abzubilden. Wie war das für Sie?*

Freddi: Das Schreiben war weniger ein Problem als das Malen. Beides weniger aus kreativen Gründen als aus praktischen Gründen. Das Malen war einfach für mich ein Problem, weil ich es nicht umsetzen konnte. Ich saß dann immer da und dachte, das sieht überhaupt nicht so aus, wie ich es haben wollte. Da war ich einfach sehr lange nicht zufrieden, aber ansonsten war die Methode klasse, ähnlich wie die anderen. Das Gute war einfach der hohe Grad an Abwechslung. Der kam einfach immer dadurch zustande, dass eben eine neue Methode dabei war, wo ich was anderes machen sollte und was anderes besprochen wurde und auch was anderes anders behandelt wurde.

Interviewer: *Und hat die Visionsarbeit Ihnen inhaltlich was Neues gebracht?*

Freddi: So ein paar Dinge sind klarer geworden. Zum Beispiel die Tatsache, dass ich auf jeden Fall einen gesicherten Beruf haben möchte und da auch weniger in einer Führungsposition sein möchte. Das ist mir klarer geworden.

Interviewer: *Die Erstellung einer To-Do-Liste? Was hatte die für einen Wert für Sie, außer, dass es viel Arbeit war?*

Freddi: Die hatte einen sehr hohen praktischen Wert. Man hat sich sozusagen schon mal virtuell strukturiert und sich schon mal Ideen und Konzepte ausgedacht, wie man das Ganze praktisch umsetzen kann. Was man tun kann und wo man sich Informationen her beschafft. Also in diesem Sinne praktisch sehr wertvoll.

Interviewer: *Hätten Sie sich dabei mehr Unterstützung gewünscht?*

Freddi: Die hatte ich. Unterstützung durch Sie und zum anderen auch zuhause. Wenn ich da irgendwie Fragen hatte, wie das am besten gemacht werden kann oder ob es eine Idee gäbe oder einen Tipp, dann habe ich immer bei meinen Eltern Unterstützung und Rat gefunden.

Interviewer: *Aber Sie haben auch selbst recherchiert?*

Freddi: Natürlich!

Interviewer: *Hat das Coaching Ihre Eigeninitiative angeregt?*

Freddi: Ja, das war eben auch sehr bei der To-Do-Liste.

Interviewer: *Diese Präsentation Ihres Profils und Ihrer Entscheidung am Schluss, ist das ein sinnvoller Part?*

Freddi: Ja, also meiner Meinung nach ist das ein sehr sinnvoller Part. Zum einen, wie schon gesagt, um auch zu zeigen, dass man das Ganze auch so, wie es dargestellt wird, so wie das Ergebnis war, auch akzeptiert. Wenn ich es irgendjemandem erkläre und vorstelle, dann zeigt das ja bis zu einem gewissen Grad, dass ich es erstens verstanden habe und zum anderen auch dahinterstehe. D.h., wenn ich das Coaching sozusagen akzeptiert habe und verstanden habe, worum es geht und für mich was daraus gelernt habe, dann kann ich das auch nachher problemlos präsentieren.

Interviewer: *Hat Ihnen das Coaching eine bessere Einschätzung Ihrer Stärken und Schwächen ermöglicht?*

Freddi: Total.

Interviewer: *Inwiefern?*

Freddi: Zum Beispiel durch dieses 360° Feedback von anderen. Das gibt einem schon ordentlich Selbstbewusstsein, wenn man feststellt, wie in meinem Fall, dass man eben nicht so schlecht ist in den einzelnen Sachen ist, wie man denkt, sondern viel besser ist und das gibt einem schon Selbstvertrauen und man fängt dann auch an, mehr darauf zu achten.

Interviewer: *Hat Sie das Coaching angeregt, sich mehr mit Ihren eigenen Werten, Interessen und Wünschen auseinander zu setzen? Also, was Ihnen wichtig ist für die Zukunft, für Ihr Leben, für Ihren Beruf?*

Freddi: Doch schon, das ist durchgekommen bei der Zukunftsvision, die ich gemacht habe. Dass es da Dinge gab, die mir wichtig waren, auf die ich auch Wert gelegt habe. Das hat sich auch so weit nicht geändert. Es ist jetzt ein bisschen bewusster geworden

und ich achte darauf, dass das jetzt auch durchgesetzt wird. Das ist jetzt viel einfacher geworden.

Interviewer: *Haben Sie während des Coachings neue Seiten an sich kennengelernt?*

Freddi: Ich würde nicht sagen, dass es neue Seiten waren, sondern dass ich alte Seiten besser kennengelernt oder entdeckt habe. Insofern schon, aber wirklich neu an mir war das nicht.

Interviewer: *Gibt es ein Beispiel, was deutlicher geworden ist?*

Freddi: Im Prinzip von allem etwas. Zum Beispiel beim 360° Feedback ging es darum, ob ich introvertiert oder eher extrovertiert bin. Und da habe ich gemerkt, dass das sehr stark davon abhängt, wo ich bin, mit wem ich zusammen bin und worum es geht. Mir fällt da jedes Mal als Beispiel jener Onkel ein, der sagte, dass ich eher introvertiert bin. Das hängt aber damit zusammen, dass ich kein großer Freund von Familientreffen bin und ich zu solchen Anlässen deshalb eher schweigsam bin. Das führt dann zu solchen Eindrücken, und ich weiß aber, dass das nur seine Wahrnehmung ist und dass ich das anders kann.

Interviewer: *Welchen Einfluss hatte das Coaching auf Ihr Selbstbewusstsein?*

Freddi: Total stärkend! Es hat auf jeden Fall positiv gewirkt, weil es mir eben gezeigt hat, dass ich mich in einzelnen Dingen unterschätze. Auch bei den Tests, die gemacht worden sind, habe ich gemerkt, dass es Bereiche gibt, wo ich dachte, dass ich da überhaupt nicht gut drin bin; ich glaub, Mathe und logisches Denken, wo ich mich unterschätzt hatte und wo ich auch überrascht wurde, was da rausgekommen ist.

Interviewer: *Ist im Rahmen des Coachings Ihre Eigeninitiative ein bisschen gepusht worden?*

Freddi: Ja, sehr! Ein Beispiel in dem Zusammenhang ist, dass ich mittlererweile umgezogen bin, d.h., ich wohn jetzt mit zwei Freunden in einer WG. Das war Eigeninitiative und auch jetzt in der WG muss die Eigeninitiative größer sein. Wir organisieren uns inzwischen auch sehr erfolgreich selbst, d.h., einkaufen, Müll usw.. Das muss natürlich funktionieren und in dem Zusammenhang lernt man viel Eigeninitiative und Selbstverantwortung. Jeder von uns studiert etwas anderes, deswegen muss man auch mit seinem Studium und seinen Problemen weitestgehend alleine klarkommen und das hilft, sich selbst zu organisieren.

Interviewer: *Und im Rahmen des Coachings? Sie haben ja die meiste Recherchearbeit selbst gemacht? Das war ja auch Eigeninitiative.*

Freddi: Ja, stimmt.

Interviewer: *Haben Sie während des Coachings mal über externe Einflussfaktoren bei Ihrer beruflichen Orientierung nachgedacht? Gesellschaftliche, familiäre, soziale Einflüsse?*

Freddi: Ja, weil meine Eltern mich schon immer ein bisschen in diese Richtung geschoben haben. Nicht zwingend, nach dem Motto, das musst Du unbedingt machen,

sondern, das wär was für Dich, das würde zu dir passen, so in die Richtung! D.h., da gab es schon so eine gewisse Beeinflussung.

Interviewer: *Und gesellschaftliche Faktoren? Welcher Beruf hat ein interessantes Image und so, haben Sie da etwas gespürt?*

Freddi: Da hatte ich eigentlich nur das Problem, bzw. so ein bisschen die Angst, nachher kein Geld zu verdienen. Das war auch der einzige Punkt, der mich davon abgehalten hat, in die Schauspielerei zu gehen, weil ich da nämlich tatsächlich hinterher das Problem gehabt hätte. Es gibt erstens zu viele Schauspieler und zweitens ist es unglaublich schwierig, da gute Jobs zu kriegen und drittens, wenn man die bekommt, ist man noch lange nicht finanziell abgesichert. Das war mein Problem.

Interviewer: *Aber Sie verlieren die Schauspielerei nicht?*

Freddi: Ich hoffe nicht. Wir haben ja erarbeitet, dass es in einem Beruf in der Sozialpädagogik durchaus Möglichkeiten geben kann, das einzusetzen und ansonsten in der Freizeit.

Interviewer: *Fühlten Sie sich nach dem Coaching hinsichtlich der Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten besser informiert?*

Freddi: Ja, klar!

Interviewer: *Wodurch?*

Freddi: Durch mich selbst, meine Recherche, durch verschiedene Leute, die ich gefragt habe, also auf jeden Fall ja!

Interviewer: *Haben Sie sich nach dem Coaching in Ihrer beruflichen Entscheidung sicherer gefühlt?*

Freddi: Ja, in Bezug auf die gesamtberufliche Tendenz, d.h., dass ich da eine genauere Vorstellung hatte, in welche Richtung es gehen kann. Das hat mir auf jeden Fall sehr geholfen. Konkret war es immer noch nicht ganz, aber die Tendenz war schon sehr deutlich und das war auch sehr hilfreich.

Interviewer: *Hatten Sie vorher Angst vor der Entscheidung?*

Freddi: Angst nicht, ich war einfach nur unsicher. Es hat mir keine Angst gemacht, aber ich hatte überhaupt keine Ahnung, was es gibt, was ich machen kann und was zu mir passt. Das heißt, ich hatte nicht unbedingt Angst vor der Entscheidung, sondern mehr Angst vor dem Ergebnis, dass ich nämlich dann irgendetwas nehme, das nicht zu mir passt und dass ich das dann mache und dass ich darin dann irgendwie versage oder schlecht bin.

Interviewer: *Aber Sie glauben, dass Sie jetzt etwas gefunden haben, das zu Ihnen passt?*

Freddi: Ja. Die Hoffnung habe ich sehr stark.

Interviewer: *Glauben Sie, dass Ihre Mitschüler Angst hatten vor der Entscheidung?*

Freddi: In der Schule damals? Also die, die sich sicher waren, nicht und die, die sich unsicher waren, sind sich teilweise auch jetzt noch unsicher.

Interviewer: *Glauben Sie, dass Sie sich während des Zeitraums des Coachings persönlich weiterentwickelt haben?*

Freddi: Ja, sicher. In Bezug auf die Eigeninitiative beispielsweise und in Bezug auf die Selbstwahrnehmung, da denke ich, habe ich eine Entwicklung durchgemacht.

Interviewer: *Menge der Hausaufgaben?*

Freddi: War okay.

Interviewer: Lieber Freddi, ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben und für Ihre guten Ideen und für Ihr Vertrauen!

Anhang 9: Nachreflexion der Coachinggespräche

Arbeitsblatt zur Nachreflexion der Coachinggespräche

Bitte schicken Sie mir in den nächsten Tagen eine ausführliche Stellungnahme zu unserem letzten Coachingtermin. Bitte notieren Sie, wie es Ihnen ergangen ist und an welche Gedanken, Sätze, Überlegungen Sie sich am deutlichsten erinnern.

- was hat Sie während des Gesprächs bewegt
- was war gut und neu
- an welche Gedanken, Sätze, Überlegungen erinnern Sie sich am deutlichsten
- inwiefern sind Sie bezüglich Ihrer Fragestellung weitergekommen
- worüber haben Sie nachgedacht
- gab es besondere Gefühle und/ oder Empfindungen, z.B. was hat Sie gefreut, geärgert, überrascht, irritiert usw.
- welche (neuen) Überlegungen haben Sie während oder nach dem Treffen beschäftigt
- über welche weiteren Schritte denken Sie nach
- was sollte als Nächstes besprochen werden
- und alles was Ihnen noch wichtig ist

Bitte schreiben Sie nicht „mir sind viele neue Gedanken durch den Kopf gegangen“, sondern bitte so konkret wie möglich, welche neuen Gedanken Ihnen durch den Kopf gegangen sind.

Mir ist bewusst, dass diese Nachreflexion „anstrengend“ ist und Zeit benötigt!

Herzliche Grüße

Christiane Schuchardt-Hain

Anhang 10: TeilnehmerInnenkommentar

Arbeitsblatt: TeilnehmerInnenkommentar (anonym) Modul _____

männlich ☐ weiblich ☐

Wie fühlen Sie sich in der Coachinggruppe aufgehoben?

Was war wichtig im bisherigen Prozess?

Warum / Inwiefern?

Was war überflüssig?

Warum / Inwiefern?

Was haben Sie für sich ganz persönlich gelernt?

Was hat gefehlt?

Anhang 11: Kategoriensystem

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 1: Struktur des Coachings Hergeleitet von Hypothese 1: „Die Coachees beurteilen die Struktur als passende Rahmung für einen Prozess zur beruflichen Orientierung.“	Unter der Kategorie 1 werden Äußerungen zur Struktur des Coachings, d.h. zur zeitlichen und inhaltlichen Planung des Prozesses zusammengefasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Planung (19) • Anzahl der Module (6) • Atmosphäre (66) • Hausaufgaben/Inhaltliche Planung/Themen (22) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 113	<p>„Ich fand den Ablauf und die Abstände, das war immer so ein Monat, das war in Ordnung... da hat man sich noch zwischendurch gut Gedanken machen können.“</p> <p>Ich erinnere mich an die vielen Hausaufgaben [...] und dass ich manchmal ein bisschen überfordert war [...], aber dass ich dann nach jeder Aufgabe, die ich erledigt hatte, doch sehr zufrieden damit war und mich gefreut hab, dass ich das gemacht hab, dass ich dann damit glücklich war und mich das dann irgendwie weitergebracht hat.“</p>	Kodes: Struktur [K 1.1], Inhalte [K1.2], Anzahl Module [K 1.3], Selbstbeteiligung [K 1.4], Transparenz [K 1.5], Themen [K1.6], Hausaufgaben [K 1.7], Störung des Prozesses [K 1.8], Ablauf [K 1.9], Dauer [K 1.10], Zeit [K 1.11], Zeitplanung [K 1.12], Zeitdruck [K 1.13], Zeitabstände [K 1.14], Umfang [K 1.15], Konzept [K 1.16], Sonstiges zu Struktur und Inhalt [K 1.17]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 2: Wertschätzende Beziehungsqualität Hergeleitet von Hypothese 2: „Die im Konzept angelegte wertschätzende Beziehungsqualität beurteilen die Coachees als notwendige Voraussetzung, die ihnen hilft, sich offen auf den Prozess der beruflichen Orientierung einzulassen.“	Unter der Kategorie 2 werden Äußerungen zur Qualität der Beziehung von Coach und Coachee, insbesondere zu gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Vertrauen erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivierende Atmosphäre (19) • Atmosphäre des Vertrauens (63) • Atmosphäre des Respekts (49) • Angstfreie Atmosphäre (23) • Angst vor der Entscheidung (4) • Druckabbau bezüglich der Berufswahl durch das Coaching (9) • Angst vor der Zukunft (13) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 180	<p>„Gefreut bzw. gefallen hat mir das Gespräch im Allgemeinen, da diese Form von Interview im privaten Umfeld nicht möglich ist. Es war eine neue Erfahrung, unbefangen in einem neutralen Umfeld Gedanken offen auszusprechen.“</p> <p>„Ich fand’s überraschend nahestehend, also sehr persönlich [...]. Das war angenehm, weil 1. wurde man ernst genommen und 2. hat man sich dann auch selbst ernst genommen.“</p> <p>„Am deutlichsten hab ich die Erinnerung, dass alle meine Überlegungen Gedanken und Aufgaben positiv aufgenommen wurden. Ich hatte das Gefühl, nichts falsch machen zu können, was mir die Sicherheit gab, noch viel offener sprechen zu können.“</p>	Kodes: Beziehung [K 2.1], Atmosphäre [K 2.2], Vertrauen [K 2.3], Respekt [K 2.4], Wertschätzung [K 2.5], Motivation [K 2.6], Freude [K 2.7], Spaß [K 2.8], Wohlfühl [K 2.9], Sicherheit [K 2.10], Offenheit [K 2.11], Ehrlichkeit [K 2.12], Verständnis [K 2.13], Akzeptanz [K 2.14], Aufmerksamkeit [K 2.15], Beachtung [K 2.16], Ernsthaftigkeit [K 2.17], Rücksicht [K 2.18], Regeleinhaltung [K 2.19], Gruppengefühl [K 2.20], Druck- und Angstthematisierung [K 2.21], Druck- und Angstabbau [K 2.22], Hilfestellung [K 2.23], Zusammenarbeit [K 2.24], Glaubwürdigkeit [K 2.25], Sonstiges zu Beziehung und Atmosphäre [K 2.26]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 3: Selbsteinschätzung/ Selbstfindung/ Selbstpositionierung Hergeleitet von Hypothese 3: „Die Methoden ‚Reflexion der Ergebnisse standardisierter Berufseignungstests‘, ‚systemisches 360° Feedback‘, ‚Appreciative Inquiry‘ und ‚Visionsarbeit‘ regen die Coachees an, sich mit den eigenen Interessen, Stärken, Werten, Begehren und Zielen auseinander zu setzen.“	Unter der Kategorie 3 werden Aussagen über die Wirkungsweise der Methoden ‚Reflexion standardisierter Berufseignungstests‘, ‚systemisches 360° Feedback‘, ‚Appreciative Inquiry‘ und ‚Visionsarbeit‘ hinsichtlich der Klärung der eigenen Stärken, Schwächen und Interessen der Coachees erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Systemisches 360° Feedback (47) • AI (62) • Individuelle Stärken (112) • Individuelle Schwächen (58) • Individuelle Interessen (31) • Entdecken und Reflektieren von individuelle Werte (21) • Eignungstests (45) • Auseinandersetzung mit Selbsteinschätzung (60) • Auseinandersetzung mit Fremdeinschätzung (88) • Wahrnehmung eigener Bedürfnisse (19) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 543	<p>„Es war gut und völlig neu, so über sich selbst nachzudenken und sich Fragen zu stellen, die man sich sonst nicht stellt [...], wo man seine eigenen Stärken sieht, wo meine Interessen liegen oder wie ich mich in bestimmten Situationen verhalte.“</p> <p>„Ich fand es auch gut, darüber nachzudenken, wie mich andere Leute sehen und was sie an mir schätzen. Dadurch wurden mir auch teilweise Sachen bewusst, die ich vorher nicht für wichtig hielt.“</p> <p>„Das Neue war die Deutlichkeit! Dieses Bild von mir in der Zukunft hat mir wirklich sehr gut gefallen und es hat mir klargemacht, dass ich da hinwill und dass ich mich auch dafür anstrengen will.“</p>	Kodes: Test [K 3.1], Eignungstests [K 3.2], 360° Feedback [K 3.3], Stärken [K 3.4], Schwächen [K 3.5], Fragebogen [K 3.6], Interview mit Bezugsperson [K 3.7], wertschätzendes Interview [K 3.8], Interessen [K 3.9], Neigungen [K 3.10], Wünsche [K 3.11], Träume [K 3.12], Sehnsüchte [K 3.13], Vorstellungen [K 3.14], Bedürfnisse [K 3.15],

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 4: Eigenrecherche beruflicher Möglichkeiten Hergeleitet von Hypothese 4: „Die Methode „Arbeit mit der To-Do-Liste“ motiviert die Coachees eigeninitiativ Umsetzungsstrategien zur Recherche beruflicher Möglichkeiten zu entwickeln und Informationen zur Ausbildung und/oder zum Studium einzuholen.“	Unter der Kategorie 4 werden Aussagen über die Erfahrungen der Coachees mit der Methode „To-Do-Liste“ erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation zur Informationsbeschaffung, Planungen erproben und umsetzen und Erfahrungen sammeln (36) • Entdecken von Berufsmöglichkeiten (33) • Eigeninitiative Recherche (27) <p>Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 96</p>	<p>„Ich freue mich darauf, Berufsbilder zu erkunden.“</p> <p>„Ich habe mich für einen Hospitationstag eingetragen, um weitere Informationen zu beschaffen und eigene Erfahrungen zu sammeln.“</p> <p>„Jetzt im Nachhinein würde ich sagen, es ist besser, wenn man selber schaut, dass man selber ganz da drin ist [...] und sich selber das so erarbeitet hat.“</p> <p>„Als erstes werde ich mich über Aufgaben und Voraussetzungen der angedachten Berufe informieren und überlegen, welche Leute mir dabei helfen könnten. Sei es mit Bewerbungstipps oder Kontakten zur jeweiligen Branche.“</p>	Kodes: To-Do-Liste [K 4.1], Eigenrecherche [K 4.2], Eigeninitiative [K 4.3], Eigenverantwortung [K 4.4], Informationsbeschaffung [K 4.5], Auskunft einholen [K 4.6], Gedankenstrukturierung [K 4.7], Pläne umsetzen [K 4.8], Sonstiges zu Eigenrecherche beruflicher Möglichkeiten [K 4.9]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 5: Konkretisierung beruflicher Identität Hergeleitet von Hypothese 5: „Die Präsentation des eigenen beruflichen Profils und die Erfahrungen innerhalb der Simulation eines Bewerbungsgesprächs als Rollenspiel tragen zur Konkretisierung der beruflichen Selbstkonstruktion und der individuellen beruflichen Planung bei.“	Unter der Kategorie 5 werden Aussagen über die Erfahrungen der Coachees mit der Methode des Rollenspiels zur Bewerbung erfasst und ihre Äußerungen, inwieweit das Rollenspiel zur Konkretisierung ihrer beruflichen Selbstkonstruktion und ihrer individuellen beruflichen Planung beigetragen hat.	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation und Rollenspiel (12) • Vorstellung der eigenen beruflichen Interessen und Stärken (23) • Exploration und Präsentation der beruflichen Identität (17) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 52	„Das war sehr gut, weil das für mich so ein guter Abschluss war. Ich habe ja dabei alle Ergebnisse nochmal zusammengefasst zu einem Endergebnis. Das war dann mein berufliches Profil und auch mein Berufswunsch und meine berufliche Entscheidung und Planung. Und, dass ich das dann noch so quasi öffentlich präsentiert habe, war das Beste.“ „Nach dem Rollenspiel hab ich mich endgültig sicher gefühlt.“	Kodes: Vorstellungsgespräch [K 5.1], Rollenspiel [K 5.2], Rolleninterview [K 5.2], Bewerbungsgespräch [K 5.3], Präsentation des beruflichen Profils [K 5.4], Darbietung [K 5.5], Körpersprache [K 5.6], Ergebnisvorstellung [K 5.7], Sonstiges zu Konkretisierung beruflicher Identität [K 5.8]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 6: Einschätzung der Methodenvielfalt Hergeleitet von Hypothese 6: „Die Vielfalt eingesetzter Methoden wird von den Coachees als hilfreich und passend erlebt.“	Unter der Kategorie 6 werden Rückmeldungen der Coachees mit der erlebten Methodenvielfalt erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der Methodenvielfalt (22) persönlicher Methodenfavorit (10) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 32	<p>„Also das hat Spaß gemacht. Jedes Mal was Neues. Die Abwechslung macht es auch interessanter. Und da gibt es auch sicher für jeden Einzelnen etwas besonders gut Passendes.“</p> <p>„Mir haben einige Methoden gut gefallen, andere weniger – hat sich ausgeglichen.“</p> <p>„Ich erinnere mich an die vielen unterschiedlichen Aufgaben, also Geschichten schreiben, das Bild, die Tests, und [...] dass ich dann nach jeder Aufgabe, die ich dann erledigt hatte, doch sehr zufrieden damit war und [...] dass mich das dann weitergebracht hat.“</p> <p>„Das Zukunftsbild ist dann eben auch noch mal was ganz anderes. Diese Mischung, das macht einen großen Unterschied!“</p>	Kodes: Methodenvielfalt [K 6.1], Aufgabenvielfalt [K 6.2], Vielfalt [K 6.3], Unterschiedlichkeit [K 6.4], Abwechslung [K 6.5], Verschiedenheit [K 6.6], Mischung [K 6.7], verschiedene Herangehensweisen [K 6.8], unterschiedliche Tests [K 6.9], unterschiedliche Schwerpunkte [K 6.10], Facettenvielfalt [K 6.11], Auseinandersetzung mit Methoden [K 6.12], vielfältige Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit [K 6.13], Passung [K 6.14], Sonstiges zu Methodenvielfalt [K 6.15]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 7: Externe Einflussfaktoren Hergeleitet von Hypothese 7: „Die Teilnahme am Coachingprozess ermöglicht die Reflexion sowie Re/De/Konstruktion externer Einflussfaktoren.“	Unter der Kategorie 7 werden Äußerungen der Coachees erfasst, die ihre Wahrnehmung und ihren Umgang mit externen Einflussfaktoren beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Einflüsse (10) • Kulturelle Einflüsse (3) • Soziale Einflüsse (31) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 44	<p>„Das wird einem ja auch von Gesellschaft und Familie so vermittelt - mit Frauen und Kinderkriegen.“</p> <p>„Mein Glaube gibt mir Kraft und wenn ich im Beruf besonders gute Leistungen bringe, ist das ein Dienst am Koran.“</p> <p>„Ich will ganz sicher nicht so ein Karrieretyp sein wie mein Vater. Gegen diese Erwartungen will ich mich wehren!“</p> <p>„Ich glaub schon, dass ich so ein bisschen dieses typische Männerbild habe: Sportlich, mit gutem Körper und so. Aber andererseits muss ich nicht unbedingt so ein Karriere-Typ sein. Einfluss der Familie ist sicher, dass Familie wichtig ist, aber das sehe ich ganz genauso.“</p>	Kodes: Externer Einfluss [K 7.1], Fremdbestimmung [K 7.2], Umwelt [K 7.3], Familie [K 7.4], Eltern [K 7.5], Mutter/Vater [K 7.6], Geschwister [K 7.7], Freunde [K 7.8], Schule [K 7.9], Schulnoten [K 7.10], Gesellschaft [K 7.11], Medien [K 7.12], Einflussfaktoren [K 7.13], Erwartungen [K 7.14], Tradition [K 7.15], Kultur [K 7.16], Religion [K 7.17], Sonstiges zu externen Einflussfaktoren [K 7.18]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 8: Selbstreflexion Selbstbewusstsein Persönliche Weiterentwicklung Hergeleitet von Hypothese 8: „Die Teilnahme am Coaching fördert die Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und das ‚Selbstbewusstsein‘ der Coachees.“	Unter der Kategorie 8 werden Rückmeldungen der Coachees zur Entwicklung ihrer Selbstreflexionskompetenz, ihres Selbstbewusstseins und ihrer Einschätzung ihrer persönlichen Weiterentwicklung während des Coachings erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion (104) • Selbstbewusstsein (59) • Persönliche Weiterentwicklung (123) • Eigeninitiative (26) • Perspektiverweiterung (27) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 339	<p>„Ich habe gemerkt, dass ich vorher viel mehr von außen in meine Gedanken einbezogen habe und dass ich jetzt viel mehr Selbstwahrnehmung habe und sage, ich muss das wollen, das ist mein Leben.“</p> <p>„[...], dass ich mich entwickelt habe in der Zeit [...], da bin ich jetzt wieder ein Stück weitergekommen.“</p> <p>„Auch das intensivere Auseinandersetzen mit dem Begriff Selbstbewusstsein und die für mich neue Definition als sich selbst wahrzunehmen und über sich selbst reflektieren zu können, hat mich positiv überrascht und zu weiteren Gedanken angeregt.“</p> <p>„Das ist ein Wahnsinn und das macht mich sehr stark und selbstbewusst.“</p>	Kodes: gesteigertes Selbstbewusstsein [K 8.1], gesteigertes Selbstvertrauen [8.2], Selbstreflexion [K 8.3], Selbsthinterfragung [K 8.4], Selbsterkenntnis [K 8.5], Umbewertung der Stärken und Schwächen [K 8.6], mehr differenzierte Selbsteinschätzung [K 8.7], Selbstwahrnehmung [K 8.8], Selbstwert-Schätzung [K 8.9], Perspektiverweiterung [K 8.10], Sonstiges zu Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz und des Selbstbewusstseins [K 8.11]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 9: Eigeninitiative/ Selbstverantwortung Hergeleitet von Hypothese 9: „Die Teilnahme am Coaching fördert die Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Coachees.“	Unter der Kategorie 9 werden Äußerungen der Coachees erfasst, in denen sie im Inter- view die Entwicklung und den Status ihrer Eigeninitiative und Selbstverantwortung während des Coachingprozesses beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • Eigeninitiative (29) • Selber recherchieren und kümmern und entdecken (34) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 63	<p>„[...] ganz besonders bei der To-Do-Liste, da bin ich richtig abgegangen vor Eigeninitiative.“</p> <p>„Jetzt im Nachhinein würde ich sagen, es ist eigentlich besser, wenn man selber schaut, dass man dann auch selber wirklich ganz da drin ist und dass man sich das dann selber so erarbeitet hat.“</p> <p>„[...] motiviert hat, mich selber mehr um meine Zukunft zu kümmern.“</p> <p>„[...] ich hab mir das selbst erarbeitet.“</p> <p>„[...] , dass man im Nachhinein lernt, wie gut das war, dass man selbst recherchiert hat, dass man für sich selbst überlegt hat und sich seine eigenen Entscheidungen erarbeitet hat.“</p>	Kodes: Eigeninitiative [K 9.1], Selbstbeteiligung [K 9.2], Auseinandersetzung mit Berufen und der Zukunft [K 9.3], Eigenarbeit/Eigenleistung [K 9.4], Entscheidungen erarbeiten [K 9.5], selbst aktiv werden [K 9.6], die nächsten Schritte angehen [K 9.7], Informationsbereitschaft [K 9.8], Orientierungsbereitschaft [K 9.9], Angstüberwindung [K 9.10], Sonstiges zu Eigeninitiative [K 9.11]

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
<p>Kategorie 10: Informationsverdichtung/ Entscheidungssicherheit</p> <p>Hergeleitet von Hypothese 10: „Die Teilnahme am Coaching ermöglicht mehr Sicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess.“</p>	<p>Unter der Kategorie 10 werden Rückmeldungen der Coachees erfasst, inwieweit sie während des Coaching über neue Informationen verfügen konnten und in ihrer Orientierung und Entscheidungsfindung sicherer geworden sind.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe des Coachings bei der Entscheidung (15) • Der Weg zur Entscheidung (19) • Berufsentscheidung (0) • Information zu Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten (37) <p>Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 71</p>	<p>„Auch unser letztes Gespräch hat mich in meiner Entscheidungsfindung wieder sehr motiviert und einen deutlichen Schritt vorangebracht.“</p> <p>„[...] weil ich danach mit einer Art »Ergebnis« nach Hause gehen konnte und die ganzen Gedanken, die mich vorher so geplagt haben, erst einmal verschwunden waren.“</p> <p>„Da der Bereich, in welchem ich später arbeiten möchte [...], sich nun um einiges eingeschränkt hat und die Richtung klarer ist, ist es wesentlich einfacher, die Fülle der Informationen zu sortieren.“</p>	<p>Kodes: Informationsverdichtung [K 10.1], Selbstbewusstseinsstärkung [K 10.2], Bestätigung [K 10.3], Klarheit [K 10.4], ein Schritt weiter [K 10.5], Zielerreichung [K 10.6], Sicherer geworden [K 10.7], Entscheidungsfindung [K 10.8], Entscheidungsprobleme [K 10.9], Ergebnis [K 10.10], Richtung klarer [K 10.11], im Berufswunsch gestärkt</p>

Kategorien	Definition	Subkategorien	Ankersätze aus dem Text	Kodes in der händischen Auswertung
Kategorie 11: Nützlichkeit Viabilität Hergeleitet von Hypothese 11: „Die Coachees beurteilen den Coachingprozess als persönlich nützliche und viable Unterstützung bei ihrer beruflichen Orientierung und Entscheidung.“	Unter der Kategorie 11 wurden Äußerungen der Coachees zu einer abschließenden Bewertung des Coachingprozesses und der von ihnen individuell empfundenen Nützlichkeit erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit (0) • Hilfe (0) • Entscheidung (0) • Nützlichkeit (20) • Viabilität (4) Insgesamt mittels MAXQDA und händisch erfasste Textstellen: 24	<p>„Ich bin mit dem erarbeiteten Ergebnis, was meine berufliche Orientierung angeht sehr zufrieden, es war eine hilfreiche Unterstützung. Zwar haben wir nicht einen einzigen Beruf erarbeitet, doch kann ich mit den 2-3 Berufen gut allein noch weiterarbeiten, da ja nun die endgültige Entscheidung bei mir liegt.“</p> <p>„Das Coaching hat mir nicht nur in Bezug auf meinen zukünftigen beruflichen Weg geholfen – ich habe das Gefühl, daran gewachsen zu sein.“</p> <p>„Ich weiß jetzt, ich bin auf einem guten Weg für mich. Ich bekomme hier eine gute Basis und habe damit dann viele interessante Möglichkeiten für mich.“</p>	Kodes: hilfreiches Konzept [K 11.1], hilfreiche Unterstützung [K 11.2], Entwicklung der Selbstwirksamkeit [K 11.3], berufliche Orientierung [K 11.4], Coachingprozess [K 11.5], Passgenauigkeit [K 11.6], Bedürfnisorientierung [K 11.7], Sonstiges zu Nützlichkeit und Viabilität [K 11.8]

Anhang 12: Geschlechtsspezifische Unterschiede

Zu Hypothese 1:

Tabelle 1: Bewertung der Struktur des Coachings

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Struktur des Coachings war klar	Einzel	M	64%	29%		7%	0%	14	0,219
		W	64%	36%		0%	0%	22	
	Gruppe	M	30%	44%	18%	8%	0%	73	0,110
		W	33%	39%	22%	5%	1%	95	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 2: Bewertung der zeitlichen Struktur

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Zeitliche Struktur war angemessen	Einzel	M	43%	50%	7%	0%	14	0,036
		W	41%	50%	9%	0%	22	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 3: Änderungswünsche zur zeitlichen Struktur des Coachings

Aussage	Coaching	Geschlecht	ja	nein	N	Cr.-V
Änderung der zeitlichen Struktur	Gruppe	M	14%	86%	71	0,123
		W	24%	76%	92	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 4: Bewertung der inhaltlichen Struktur

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Inhaltliche Struktur war sinnvoll	Einzel	M	64%	29%	7%	0%	14	0,198
		W	50%	40%	5%	5%	22	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 5: Änderungswünsche zur inhaltlichen Struktur des Coachings

Aussage	Coaching	Geschlecht	ja	nein	N	Cr.-V
Änderung der inhaltlichen Struktur	Gruppe	M	1%	99%	71	0,177*
		W	10%	90%	90	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 6: Bewertung der Themen

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Themen waren wichtig	Gruppe	M	10%	56%	29%	5%	0%	73	0,108
		W	16%	47%	32%	5%	0%	95	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Zu Hypothese 2:

Tabelle 7: Bewertung der Beziehungsqualität hinsichtlich Spaßfaktor und Vorfreude

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Coaching hat Spaß gemacht	Einzel	M	71%	29%		0%	0%	14	0,174
		W	77%	18%		0%	5%	22	
	Gruppe	M	26%	44%	22%	6%	2%	72	0,154
		W	35%	31%	28%	4%	2%	95	
Ich freute mich auf die Termine	Einzel	M	64%	22%		14%	0%	14	0,369
		W	54%	41%		0%	5%	22	
	Gruppe	M	17%	22%	53%	8%	0%	73	0,092
		W	18%	26%	49%	6%	1%	94	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 8: Bewertung der Beziehungsqualität hinsichtlich Angst/Angstfreiheit

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Coaching hat mir Angst gemacht	Einzel	M	0%	14%	29%	57%	14	0,082
		W	0%	9%	32%	59%	22	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 9: Bewertung der Beziehungsqualität

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Meine Gedanken wurden aufgegriffen	Gruppe	M	31%	44%	18%	4%	3%	73	0,087
		W	28%	50%	16%	5%	1%	95	
Mir wurde aufmerksam zugehört	Gruppe	M	62%	29%	8%	1%	0%	73	0,022
		W	62%	30%	7%	1%	0%	95	
Ich wurde ernst genommen	Gruppe	M	66%	26%	7%	1%	0%	70	0,068
		W	70%	25%	4%	1%	0%	95	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Zu Hypothese 3:

Tabelle 10: Bewertung des standardisierten Geva-Berufseignungstests

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Geva-Berufseignungstest hat mich weitergebracht	Einzel	M	0%	79%	21%	0%	14	0,288
		W	18%	68%	14%	0%	22	
	Gruppe	M	21%	42%	24%	12%	33	0,200
		W	34%	36%	26%	4%	53	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 11: Bewertung der Berufseignungstests im Coaching

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Interessens-Struktur-Test war sinnvoll	Einzel	M	15%	70%	15%	0%	13	0,269
		W	14%	50%	23%	14%	22	
Test „Mein Berufsweg“ war sinnvoll	Einzel	M	7%	57%	36%	0%	14	0,254
		W	5%	52%	29%	14%	21	
Test „Mein Studiengang“ war sinnvoll	Einzel	M	0%	57%	43%	0%	14	0,322
		W	5%	57%	24%	14%	21	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 12: Beurteilung des Zusammenhangs von Eignungstests und Coaching

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Eignungstests waren erst durch das Coaching wertvoll	Einzel	M	29%	50%	14%	7%	14	0,212
		W	29%	57%	14%	0%	21	
	Gruppe	M	12%	49%	24%	15%	33	0,210
		W	26%	38%	28%	8%	53	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 13: Bewertung des systemischen 360° Feedbacks

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Arbeit mit dem systemischen 360° Feedback war sinnvoll	Einzel	M	86%	14%	0%	0%	14	0,289
		W	59%	36%	0%	5%	22	
	Gruppe	M	33%	43%	15%	9%	33	0,174
		W	37%	48%	13%	2%	54	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 14: Bewertung des Appreciative Inquiry/Wertschätzendes Interview

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Wertschätzendes Interview in Modul 2 hat mich weiter gebracht	Einzel	M	64%	29%	0%	7%	14	0,258
		W	60%	35%	5%	0%	22	
	Gruppe	M	6%	78%	6%	10%	32	0,398**
		W	22%	41%	30%	7%	54	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 15: Bewertung der Visionsarbeit

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Zukunftsgeschichten haben mich weitergebracht	Einzel	M	50%	36%	14%	0%	14	0,279
		W	64%	18%	9%	9%	21	
	Gruppe	M	9%	41%	31%	19%	32	0,274
		W	18%	50%	28%	4%	53	
Zukunftsbild hat mich weitergebracht	Einzel	M	43%	36%	21%	0%	14	0,330
		W	64%	18%	9%	9%	22	
	Gruppe	M	16%	34%	28%	22%	32	0,388**
		W	20%	41%	39%	0%	54	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Zu Hypothese 4:

Tabelle 16: Bewertung der To-Do-Liste

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Erstellung der To-Do-Liste war wertvoll	Einzel	M	36%	50%	7%	7%	14	0,217
		W	33%	57%	10%	0%	21	
	Gruppe	M	3%	32%	42%	23%	31	0,202
		W	9%	45%	32%	13%	53	
Bearbeitung der To-Do-Liste war wertvoll	Einzel	M	29%	50%	14%	7%	14	0,247
		W	43%	48%	9%	0%	21	
	Gruppe	M	0%	45%	36%	19%	31	0,215
		W	9%	42%	38%	11%	53	
Mehr Unterstützung bei der Bearbeitung der To-Do-Liste war gewünscht	Einzel	M	7%	14%	50%	29%	14	0,202
		W	14%	27%	36%	23%	22	
	Gruppe	M	10%	19%	48%	23%	31	0,085
		W	6%	17%	53%	25%	53	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Zu Hypothese 5:

Tabelle 17: Bewertung der Präsentation des beruflichen Persönlichkeitsprofils

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Präsentation des Persönlichkeitsprofils war sinnvoll	Einzel	M	57%	29%	14%	0%	14	0,421
		W	85%	10%	0%	5%	20	
	Gruppe	M	9%	75%	13%	3%	32	0,294#
		W	28%	52%	20%	0%	54	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 18: Bewertung des Rollenspiels zur Bewerbung

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Rollenspiel zur Bewerbung war sinnvoll	Einzel	M	46%	46%	0%	8%	13	0,171
		W	35%	50%	5%	10%	20	
	Gruppe	M	41%	34%	16%	9%	32	0,175
		W	47%	34%	17%	2%	53	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Zu Hypothese 6:

Tabelle 19: Bewertung der Methodenvielfalt

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Zusammensetzung und Vielfalt der Methoden war sinnvoll	Einzel	M	50%	50%	0%	0%	14	0,199
		W	50%	41%	9%	0%	22	
	Gruppe	M	15%	76%	9%	0%	33	0,108
		W	24%	69%	7%	0%	54	
Unterschiedliche Methoden waren verwirrend	Einzel	M	0%	0%	36%	64%	14	0,259
		W	0%	9%	18%	73%	22	
	Gruppe	M	0%	3%	67%	30%	33	0,120
		W	0%	9%	61%	30%	54	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 20: Bewertung der unterschiedlichen Ergebnisse

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Zum Teil unterschiedliche Ergebnisse waren verwirrend	Einzel	M	0%	14%	71%	14%	14	0,390
		W	0%	27%	32%	41%	21	
	Gruppe	M	9%	27%	42%	21%	33	0,148
		W	4%	33%	48%	15%	54	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 21: Bewertung der Selbstzuordnung zu Ergebnissen

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Es war gut über die Zuordnung zu Ergebnissen selber zu entscheiden	Einzel	M	21%	57%	21%	0%	14	0,386
		W	57%	38%	5%	0%	21	
	Gruppe	M	21%	64%	15%	0%	33	0,174
		W	34%	55%	9%	1%	53	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Zu Hypothese 7:

Tabelle 22: Erkennen des Einflusses fremder Vorstellungen

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Einfluss fremder Vorstellungen erkannt	Einzel	M	21%	29%		29%	21%	14	0,241
		W	27%	46%		18%	9%	22	
	Gruppe	M	9%	18%	25%	18%	30%	71	0,161
		W	4%	11%	29%	26%	30%	94	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Zu Hypothese 8:

Tabelle 23: Ordnen, Festigen und Weiterentwickeln von Gedanken und Vorstellungen

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen ordnen	Einzel	M	50%	36%		14%	0%	14	0,222
		W	59%	31%		5%	5%	22	
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen festigen	Einzel	M	29%	50%		21%	0%	14	0,316
		W	54%	32%		9%	5%	22	
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen weiterentwickeln	Einzel	M	50%	50%		0%	0%	14	0,204
		W	62%	33%		5%	0%	21	
Ich konnte meine Gedanken und Vorstellungen ordnen, festigen und weiterentwickeln	Gruppe	M	17%	38%	38%	4%	3%	73	0,181
		W	24%	45%	27%	3%	1%	95	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 24: Wahrgenommene Veränderungen

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Bild meiner Interessen hat sich verändert	Einzel	M	0%	86%	7%	7%	14	0,413
		W	14%	59%	27%	0%	22	
Bild meiner Kompet. hat sich verändert	Einzel	M	7%	71%	22%	0%	14	0,203
		W	5%	54%	41%	0%	22	
Passung von Interessen und Kompet. mit dem Beruf erfahren	Einzel	M	50%	36%	14%	0%	14	0,057
		W	46%	36%	18%	0%	22	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 25: Erweiterung der Selbstwahrnehmung

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Neue Anregungen erhalten	Einzel	M	57%	36%	7%	0%	14	0,082
		W	50%	36%	9%	5%	22	
Ich habe neue Seiten an mir kennen gelernt	Einzel	M	14%	43%	36%	7%	14	0,115
		W	18%	50%	27%	5%	22	
Neues Selbstbild entworfen	Einzel	M	0%	79%	21%	0%	14	0,364
		W	14%	45%	36%	5%	22	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 26: Neue Perspektiven erfahren

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Perspektiven waren neu	Gruppe	M	8%	38%	29%	19%	6%	72	0,188
		W	18%	25%	33%	21%	3%	94	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Zu Hypothese 9:

Tabelle 27: Motivation zur Eigeninitiative

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mittel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Das Coaching hat mich motiviert die Initiative zu ergreifen	Einzel	M	36%	57%		7%	0%	14	0,121
		W	27%	59%		14%	0%	22	
	Gruppe	M	18%	44%	22%	4%	11%	72	0,181
		W	33%	41%	16%	4%	6%	95	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 28: Intensive Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Ich habe gelernt mich intensiver mit der berufl. Orientierung auseinander zu setzen	Einzel	M	22%	64%	14%	0%	14	0,241
		W	41%	54%	5%	0%	22	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001.

Tabelle 29: Generierung von relevanten Informationen

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Ausbildungs- und Studienmögl. erfahren	Einzel	M	43%	36%	21%	0%	14	0,096
		W	36%	46%	18%	0%	22	
Neue Berufsmöglichkeiten erfahren	Einzel	M	36%	50%	14%	0%	14	0,287
		W	32%	36%	14%	18%	22	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001.

Zu Hypothese 11:

Tabelle 30: Allgemeine Einschätzung des Nutzens

Aussage	Coaching	Geschlecht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft Mit-tel zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	N	Cr.-V
Coaching war hilfreich	Einzel	M	71%	22%		7%	0%	14	0,342
		W	52%	38%		10%	0%	21	
	Gruppe	M	14%	47%	27%	10%	3%	73	0,161
		W	25%	45%	22%	5%	1%	95	

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001.

Anhang 13: Vorher-Nachher Vergleiche

Tabell 1: Einschätzung eigener Stärken, Begabungen und Fähigkeiten (Einzelcoaching), T-Test für verbundene Stichproben

	Mittelwert	Standardabweichung	N	Mittelwertdifferenz
Einschätzung zu Beginn 1 sehr unsicher, 5 sehr sicher	2,72	0,914	36	
Einschätzung zum Abschluss 1 sehr unsicher, 5 sehr sicher	4,11	0,747	36	1,389***

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabell 2: Einschätzung eigener Stärken, Begabungen und Fähigkeiten (Gruppencoaching), T-Test für verbundene Stichproben

	Mittelwert	Standardabweichung	N	Mittelwertdifferenz
Einschätzung zu Beginn 1 sehr unsicher, 5 sehr sicher	3,54	0,841	168	
Einschätzung zum Abschluss 1 sehr unsicher, 5 sehr sicher	4,07	0,682	168	0,527***

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 3: Stand der beruflichen Orientierung (Einzelcoaching), T-Test für verbundene Stichproben

	Mittelwert	Standardabweichung	N	Mittelwertdifferenz
Stand der beruflichen Orientierung zu Beginn 1 weiß nicht was ich will, 5 weiß was ich will	1,92	0,770	36	
Stand der beruflichen Orientierung zum Abschluss 1 weiß nicht was ich will, 5 weiß was ich will	3,89	1,008	36	1,972***

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 4: Stand der beruflichen Orientierung (Gruppencoaching), T-Test für verbundene Stichproben

	Mittelwert	Standardabweichung	N	Mittelwertdifferenz
Stand der beruflichen Orientierung zu Beginn 1 weiß nicht was ich will, 7 weiß was ich will	4,57	1,633	168	
Stand der beruflichen Orientierung zum Abschluss 1 weiß nicht was ich will, 7 weiß was ich will	5,68	1,214	168	1,119***

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 5: Skalierungsskulptur im Gruppencoaching, T-Test für verbundene Stichproben

	Mittelwert	Standardabweichung	N	Mittelwertdifferenz
Stand der beruflichen Orientierung zu Beginn 1 Richtung beruflicher Orientierung unklar, 10 Richtung beruflicher Orientierung klar	6,3	2,343	70	
Stand der beruflichen Orientierung zum Abschluss 1 Richtung beruflicher Orientierung unklar, 10 Richtung beruflicher Orientierung klar	8,3	1,772	70	2***

Eigene Berechnung. Signifikanz: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.